

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSELI BOROWICC

PROCESSOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS E TENSÕES

CURITIBA
2016

ROSELI BOROWICC

PROCESSOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS E TENSÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Borowicc, Roseli

Processos de Escolha de Livros Didáticos em Escolas de Assentamento:
diálogos e tensões. / Roseli Borowicc . – Curitiba, 2016.
160 f.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria F. Braga Garcia.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Educação – Ensino Fundamental. 2. Escolas do Campo – Livros Didáticos.
3. Escolas de Assentamento – PNLD do Campo. I. Título.

CDD 370.19346



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de Roseli Borowicc para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves, Prof. Dr. Marcos Gehrke, Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "CRITÉRIOS DE ESCOLHA E USO DOS LIVROS DIDÁTICOS POR EDUCADORES DE ESCOLAS DO CAMPO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves		Aprovada
Prof. Dr. Marcos Gehrke		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Leilah Santiago Bufrem		Aprovada

Curitiba, 29 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-Coordenadora do PPGE



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Matrícula: 150355
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Dedico

A quem me deu a vida e o primeiro amor, meus pais.
A eles peço desculpas pelo distanciamento que minhas opções de vida causaram.
Meu alento é perceber que o desejo de me ver bem
supera a saudade.

À família que escolhi e formei,
esposo e filhas.
Vocês são para mim, hoje, a motivação maior de viver.

Aos trabalhadores.
Em especial os companheiros e companheiras do MST,
por manterem o sentido da luta e a esperança de construir um amanhã melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Tânia Maria Braga Garcia, que, para além de acreditar no meu trabalho, fez a opção de defender e abrir as portas dentro da universidade para o estudo da Educação do Campo. Isto vai muito além da construção de um projeto pessoal, abraça a luta de toda classe trabalhadora, muitas vezes excluída do acesso à educação, que precisa forjar meios em sua luta para alcançá-la. Meu muito obrigado pela dedicação ao seu trabalho, pelas orientações, pela preocupação, pela ajuda e compreensão que vão muito além de seu papel como professora.

Agradeço a minha família:

Em primeiro lugar aos meus pais, Pedro e Maria, pela vida, pelo amor e cuidado. Pelos primeiros ensinamentos no caminho que segui, principalmente os ligados ao trabalho, à moral, à ética e à solidariedade social.

As minhas manas Gessi e Silvia, pelos sonhos sonhados juntos, pela cumplicidade, por serem sempre com quem eu posso contar e em quem posso confiar.

Ao meu esposo Gilmar, por compreender a importância do sacrifício necessário na construção do conhecimento. Pela companhia e pelo apoio nas madrugadas frias e estradas barrentas, nos perigos da noite, do caminho até Palmas, em minhas idas e vindas de Curitiba. Pelo sono perdido. Pela segurança no cuidado com nossas duas filhas, para que eu pudesse com tranquilidade me ausentar.

Ao meu sogro, Seu Olinto, e a minha sogra, Dona Nair, obrigado pela colaboração no cuidado de minhas filhas. Pela compreensão e pelo apoio desprendido, mesmo sem compreender, muitas vezes, a necessidade de tanto sacrifício. Seu Olindo, o companheiro de seu filho, meu esposo, em todos os momentos, o “segurança particular” nas madrugadas na estrada, somente pelo cuidado e abnegação.

As minhas filhas, Laísa e Letícia, por serem a primeira razão de meu viver, luzes da minha vida. Pela companhia, pelo novo sorriso a cada reencontro. O colo que, ao buscar aconchego, conforta mais a mãe. Por ser o reflexo da tranquilidade, quando a ansiedade e a preocupação tomam conta de mim. Por desmontar minha dureza com seu ser infantil e sua meiga presença em minha vida.

Aos amigos(as), companheiros(as) de vida e de luta, Edilaine, Francieli, Florentino, Dulcinéia, Greti, Rosane, Graci, Alexandra, Vagner, Roseane, Raquel, Renata, Janete. Obrigado pelo incentivo, pela ajuda, pelo apoio e pela compreensão neste período.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná, em especial à Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem, ao Prof. Dr. Ricardo Carneiro e à Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito, que me proporcionaram não apenas aprendizados e conhecimentos metodológicos e científicos, mas também de vida.

Aos componentes da banca de qualificação e defesa, Dr. Marcos Gehrke, Dr. Edilson Chaves e Dra. Leilah Santiago Bufrem, pelas contribuições.

À CAPES, pela bolsa.

Um especial agradecimento às educadoras colaboradoras da pesquisa, por sua grande dedicação ao trabalho nas escolas, que nos inspiram na construção de uma educação para a classe trabalhadora. Às direções das escolas pesquisadas. Enfim, a todas as pessoas que colaboraram de alguma forma para que este trabalho se realizasse. Sem vocês, a construção do conhecimento não seria possível.

Muito obrigada!

RESUMO

Apresenta resultados da investigação sobre processos de escolha dos Livros Didáticos do PNLD Campo por educadores de escolas do campo localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária. Assume as concepções de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Educação do Campo a partir das experiências de educação construídas pelos movimentos sociais do campo. Reconhece a Educação do Campo e a Educação Rural como dois paradigmas distintos de educação para o campo brasileiro. Apresenta questões gerais sobre a luta pela terra e por educação no Brasil contemporâneo e a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos do MST. Faz referências à escolarização e seus elementos em um caso particular, sustentando as análises em conceitos referenciais da Linha Cultura, Escola e Ensino que dialogam com as proposições da Educação do Campo, em particular com o conceito de escola como construção social. Traz elementos das teorias sobre as relações entre cultura escolar e os manuais escolares, sobre o Livro Didático, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e sobre o PNLD Campo. Analisa os processos de escolha dos livros didáticos por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária, discutindo as condições em que eles ocorrem e os critérios utilizados pelos educadores, na relação com o projeto de educação do MST e com os fundamentos teóricos da Educação do Campo. O trabalho empírico foi realizado em escolas do campo, por meio de questionários e entrevistas dirigidos a nove educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas localizadas em Assentamentos da Reforma Agrária, no município de Abelardo Luz (SC). Também foram utilizadas a análise documental e a observação participante, esta última como estratégia complementar. As análises foram articuladas em torno de duas categorias derivadas de conceituações de Freire (1981), que permitiram evidenciar os resultados da pesquisa: a) tensões entre autonomia e imposição nos processos de decisão sobre os livros didáticos; e b) diálogos e tensões entre propostas de educação coexistentes nas escolas de Assentamento.

Palavras-chave: Escolas do Campo. Escolas de Assentamento. Livros Didáticos. PNLD e PNLD Campo. Processos de escolha. Critérios de escolha. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ABSTRACT

This study presents the results of an investigation about the selection process performed by educators from countryside schools in agrarian reform settlements to choose textbooks offered by the PNLD Campo. It incorporates the Landless Workers' Movement's (MST) conception of education and countryside education based on the experiences constructed by countryside social movements. The research considers the countryside education and the rural education as two different paradigms for countryside education in Brazil. It presents general questions about the fight for land, for education and the struggles inside the schools in MST settlements and camps. The work refers to schooling and its elements using a particular case, supporting the analyses about referential concepts developed by the research line Culture, School and Teaching, which relate to the propositions of the countryside education, in particular the idea of school as a social construction. It uses elements of the theory about meanings and relationships between school culture and textbooks, about textbooks, the National Textbooks Program (PNLD) and the PNLD Campo. The main objective is to analyze the selection processes of textbooks performed by educators from initial grades of elementary school in countryside schools located in agrarian reform settlements. The research analyzes the conditions for this process and the criteria used by the educators in relation to the educational project developed by the Landless Workers' Movement and the theoretical fundamentals of countryside education. The empirical work was carried out in countryside schools, through surveys and interviews with nine educators from the first grades of elementary schools located in agrarian reform settlements in the municipality of Abelardo Luz (SC), Brazil. The analyses were organized around two categories based on Freire's theory (1981), which allowed the verification of the research results: a) tensions between autonomy and imposition in the decision-making processes to select textbooks; and b) dialogues and tensions between different educational proposals existing in the settlement schools.

Keywords: Countryside schools. Settlement schools. Textbooks. PNLD and PNLD Campo. Selection processes. Selection criteria. Initial grades of elementary school.

LISTA DE SIGLAS

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFC – Instituto Federal Catarinense

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NPPD – Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Foto de ocupação de terras em Abelardo Luz – SC,1996.....	51
Imagem 2 – Foto de Acampamento do MST e Abelardo Luz – SC, 1997	51
Imagem 3 – Foto de Escola Multisseriada nos assentamentos em Abelardo Luz – SC.....	52
Imagem 4 – Foto de Escola seriada nos assentamentos em Abelardo Luz – SC.....	52
Imagem 5 – Foto aérea do Assentamento José Maria em Abelardo Luz- SC, onde está localizada uma das escolas seriadas	53
Imagem 6 – Foto aérea do Assentamento 25 de Maio em Abelardo Luz – SC, onde está localizada uma das escolas seriadas.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo	35
Quadro 2 – Dados estatísticos do PNLD 2016	70
Quadro 3 – Dados estatísticos do PNLD Campo 2016.....	70
Quadro 4 – Educadoras colaboradoras da pesquisa, tempo de trabalho em escola de assentamento, turmas que atendem.....	91
Quadro 5 - Nível de formação das educadoras colaboradoras da pesquisa.....	92
Quadro 6 – Elementos de avaliação da coleção Campo Aberto – Editora Global ..	118
Quadro 7 – Elementos de avaliação da coleção Novo Girassol – FTD	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página do Livro de História e Geografia – 4º ano – Editora Global.....	81
Figura 2 – Página do Livro de Língua Portuguesa, Geografia e História – 5º ano - Editora Global	81
Figura 3 – Página do Livro de Matemática e ciências – 3º ano – Editora Global.....	82
Figura 4 – Página do Livro de Ciências, experiência sobre o movimento de rotação da terra – Editora Global.....	82
Figura 5 – Páginas do Livro de Livro de alfabetização – FTD	85
Figura 6 – Páginas do Livro de Matemática e Ciências – 3º ano – FTD	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de contrato de trabalho do total das educadoras colaboradoras da pesquisa.....	93
Gráfico 2 – Tipo de contrato das educadoras colaboradoras da pesquisa de escolas seriadas.....	93
Gráfico 3 – Participação das educadoras na escolha dos livros didáticos.....	104
Gráfico 4 – Acesso das educadoras colaboradoras da pesquisa ao Guia do Livro Didático PNLD 2013.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. SIGNIFICADOS DAS ESCOLAS EM ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA.....	23
1.1. QUESTÕES REFERENCIAIS SOBRE A LUTA POR TERRA E POR EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	24
1.2. QUESTÃO AGRÁRIA E QUESTÃO EDUCACIONAL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
1.3. ESCOLARIZAÇÃO EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DO MST: QUESTÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	38
1.4. AS ESCOLAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	49
2. CULTURA ESCOLAR E MANUAIS ESCOLARES: CONCEITUAÇÕES, SIGNIFICADOS E PROPOSIÇÕES PARA ESCOLAS DO CAMPO.....	58
2.1. CULTURA, ESCOLA E SIGNIFICADOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	65
2.2. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD E PNLD CAMPO.....	68
2.2.1. Os programas do livro didático para as escolas do campo: algumas questões	71
2.2.2. Os livros oferecidos e escolhidos: algumas considerações.....	77
3. ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS PELOS EDUCADORES DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: CRITÉRIOS, DIÁLOGOS E TENSÕES	87
3.1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	88
3.1.1 Objetivos.....	89
3.1.2. Sujeitos colaboradores da pesquisa	91
3.1.3 Procedimentos, estratégias e instrumentos no trabalho empírico	95
3.2. OS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: TENSÕES E DIÁLOGOS	100
3.2.1. Condições em que ocorrem os processos de escolha dos livros em escolas de Assentamento: tensões entre autonomia e imposições.....	102
3.2.2. O ponto de vista das educadoras: elementos considerados na escolha dos livros, concordâncias e embates.....	117
3.3. O QUE PENSAM AS EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUANTO À ADEQUAÇÃO DOS LIVROS DO PNLD CAMPO À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO?	131
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES	155

INTRODUÇÃO

Das questões que marcaram minha trajetória de vida e formação pessoal, destaco a importância que a educação sempre teve em minha vida. Em época em que a maioria da juventude do interior não continuava seus estudos, por falta de acesso ao ensino médio, eu, juntamente com minha família, buscava formas de poder continuar, pois para nós esta era a única perspectiva de futuro e não cogitávamos a possibilidade de não fazê-lo. Para tanto, foi necessário sair da casa de meus pais, no interior do município de São José do Cedro, Extremo Oeste Catarinense, com 15 anos idade, buscando trabalho como empregada doméstica, muito mais pela necessidade de ter onde morar na cidade. Estar longe de minha família, nesta idade, foi talvez o sacrifício de vida que mais me custou e que me leva hoje a defender que os jovens tenham acesso ao estudo o mais próximo possível de suas casas.

Tal sacrifício vinha no sentido de melhorar a condição de vida, mas também de poder contribuir com as causas sociais, as quais aprendi a valorizar já na infância, acompanhando meus pais na Igreja, pois nas décadas de 80 e 90 era bastante forte a ligação da igreja com as lutas e movimentos sociais, na região de Chapecó - SC, pela organização das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Esta formação me levou a optar pela vida religiosa durante parte de minha juventude, trajetória de desafios e conhecimentos importantes, que me fizeram crescer enquanto ser humano.

Mais tarde, ainda como religiosa, encontrei o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, primeiro no município de Passos Maia - SC, onde residi no ano de 2002, e Abelardo Luz – SC, que a partir de 2003 se tornaria minha casa. Estes dois municípios, vizinhos, têm sua história fortemente marcada pela luta dos Sem Terra¹ e a conquista de diversos territórios, que se transformaram em assentamentos da Reforma Agrária.

Meu encontro com a escola, como educadora, se deu de forma um pouco inusitada. Meus projetos de vida iniciais não estavam ligados a ela. Mas, após conhecer e viver no assentamento em Abelardo Luz e ter me aproximado do MST, percebi que esta luta ia além de tudo que já havia experimentado na dimensão da

¹ Sem Terra escrito em letra maiúscula e sem hífen significa a identidade das pessoas que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, independente de sua condição de ter ou não terra.

solidariedade e da emancipação humana e decidi que era ali meu lugar. Em 2005, após eleições municipais e troca de poder político, a primeira necessidade foi de pessoas para assumirem os trabalhos de coordenação das escolas dos assentamentos. Chamaram-me então para trabalhar na secretaria da Escola Básica Municipal José Maria, no Assentamento José Maria, uma das escolas em que realizo a pesquisa. Trabalho este burocrático, mas que nunca se restringiu a tal, pela natureza da escola que se queria construir ali, de forma coletiva, pelos princípios da Educação pensada no MST e na Educação do Campo.

Na escola, percebi que a educação tem um potencial de formação dos sujeitos que vai muito além de curar as mazelas humanas, mas de fazê-los capazes de libertarem-se a si mesmos e transformar a realidade onde vivem. Este encantamento pela educação fez-me buscar formação na área. Em 2010, me formei pedagoga e, em 2012, concluí especialização em Educação - Gestão Escolar, necessidade advinda do trabalho que realizei nas diversas dimensões da gestão escolar, secretaria, direção de escola e coordenação pedagógica, durante quase todos esses anos.

A pesquisa realizada na especialização está vinculada à gestão democrática em escolas do campo, com ênfase na auto-organização dos educandos da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, do Assentamento José Maria. Trata-se de uma escola que se constituiu desde sua origem para materializar os princípios da Educação do MST, por isso tem formas de gestão que possibilitam aos estudantes se auto organizarem, o que contribui para sua formação enquanto sujeitos, apesar das contradições existentes pelas influências do sistema social.

Nos últimos anos, as experiências com o trabalho na escola, ao lado das preocupações com a gestão, me levaram a refletir sobre a formação dos sujeitos que nela acontece. Passei a me preocupar com o conteúdo existente na escola, a forma como ele é ensinado e assimilado ou não pelos educandos, ou seja, que tipo de conhecimento está sendo construído com os educandos na escola? De que forma e com que instrumentos? Os conteúdos e a forma como eles são trabalhados estão ajudando para que estes sujeitos realmente se apropriem dos conhecimentos necessários as suas vidas? Tais perguntas foram elaboradas no contexto específico das escolas do Assentamento e na relação com a proposta de Educação produzida pelo MST.

Estes questionamentos fizeram-me refletir e perceber que se fazia necessário ampliar conhecimentos para encontrar respostas, o que me levou a buscar possibilidades de estudo em nível de mestrado. Já em minhas reflexões iniciais percebi que na escola onde eu trabalhava, durante muito tempo, os livros didáticos eram, assim como afirma Batista (1999, p. 531), mesmo que “lamentavelmente, [...] a principal, quando não a única fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores”, justamente pela falta de outros “bens materiais e culturais”. Esta percepção me ajudou a construir o projeto inicial de pesquisa.

O *objetivo inicial da pesquisa caminhava no sentido* de problematizar e perceber qual construção do conhecimento é realizada nas aulas, com o uso do Livro Didático, nas escolas do campo, mais especificamente nas escolas dos assentamentos da reforma agrária do município de Abelardo Luz, buscando identificar se havia relação com a proposta pedagógica da Educação do Campo. A partir dos estudos das disciplinas de Pesquisa em Cultura I e Pesquisa em Cultura II, do mestrado em Educação, na linha Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, com a professora Dra. Tânia Braga F. Garcia, que também é minha Orientadora, percebi a dificuldade em definir parâmetros para avaliar o conhecimento dos educandos ao usar os livros em diferentes disciplinas escolares, especialmente em um curso de mestrado, que se realiza em tempo curto para tal desafio.

Ainda no mesmo semestre, na disciplina de Organização da Informação e a Produção do Conhecimento na Escola, com a professora Dra. Leilah Santiago Bufrem, realizei uma revisão bibliográfica com os temas Livro Didático e Livro Didático em Escolas do Campo, quando se confirmou uma lacuna quanto ao uso dos livros por professores e alunos², temática essencial para se compreender como acontece a construção do conhecimento e que é ainda bastante recente e pouco conhecida (BUFREM *et al.*, 2012; GARCIA, 2009, 2011).

Com relação à pesquisa sobre o Livro Didático na relação com a Educação do Campo foi encontrado, até aquele momento, somente um trabalho, desenvolvido no

² No decorrer do texto usaremos a nomenclatura *professores*, quando se tratar da temática geral; *educadores*, quando se tratar dos sujeitos relacionados ao campo empírico da pesquisa, a Educação no MST e Educação do Campo; e *educadoras*, quando se tratar das colaboradoras diretas da pesquisa, por serem todas mulheres. Da mesma forma, utilizaremos a nomenclatura *alunos* ao tratar da temática em geral e *educandos* quando se tratar da Educação no MST e Educação do Campo, por entender serem nomenclaturas mais adequadas a cada campo do conhecimento.

âmbito da mesma Linha de Pesquisa (VIEIRA, 2013). As constatações originadas da revisão bibliográfica inicial contribuíram para compreender que o tema dos livros didáticos na Educação do Campo ainda não se constituía como uma preocupação da pesquisa educacional, mas a criação de um programa especial para algumas escolas localizadas em áreas rurais em 2011 pareceu ser um elemento estimulador do surgimento de pesquisas sobre essa temática. Assim, a importância dos livros didáticos, objeto de estudo em numerosas investigações, passava a ser uma questão a ser examinada do ponto de vista da Educação do Campo.

Os livros são considerados, na literatura, como elementos que influenciam várias dimensões da experiência escolar, em especial as condições de ensino (MARTINEZ *et al.*, 2009; GARCIA e ROMANELLI, 2010); são considerados como elemento da cultura escolar (FORQUIN, 1993; CHOPPIN, 2004), mas também como mercadoria (APPLE, 1995) e, portanto, os livros se tornam um objeto de estudo extremamente complexo.

Além da análise dos próprios livros, área que teve um grande desenvolvimento no Brasil e em outros países, é necessário compreender os processos de produção e circulação dos livros, o que deriva a necessidade de estudos sobre as relações que os professores e alunos estabelecem com esse artefato da cultura escolar, na direção de estudos como os de Schmidt e Garcia, 2008; Garcia, 2009; Garcia e Silva, 2009; Chaves e Garcia, 2014.

Interessa, nessa perspectiva de investigação, conhecer como os professores – sujeitos de suas ações – se apropriam dos livros em suas práticas de ensino. Isso significa estudar suas escolhas, seus critérios, suas formas de incluir os livros no planejamento, nas aulas, a seleção que fazem sobre o que interessa do conteúdo apresentado, que atividades são consideradas relevantes ou necessárias, entre outros elementos.

É preciso destacar que essas ações dos professores não são apenas ações individuais, uma vez que ocorrem no âmbito da escola e dos sistemas de ensino e assim devem ser estudadas. Por outro lado, deve-se lembrar que cada escola é marcada não apenas por determinações legais e determinações sociais, mas também por elementos de sua própria construção histórica e social (ROCKWELL; EZPELETA, 1989). Dessa forma, a pesquisa estabelece sua referência inicial ao optar pelo estudo dos critérios em uma situação particular, que define características do trabalho escolar desenvolvido: são escolas de um assentamento da reforma

agrária, que foram criadas e se desenvolveram a partir das orientações do MST para a construção de outro modelo de Educação e de Escola para o campo.

Com base nas revisões bibliográficas realizadas, e estabelecidas as especificidades da experiência escolar em que a pesquisa se desenvolveria, optou-se por delimitar o tema e o problema na questão dos processos de escolha dos Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – e os critérios de avaliação utilizados por educadores de escolas do campo para definir suas escolhas, buscando relacionar tais critérios com as propostas educativas que organizam o trabalho escolar nesta realidade específica. A análise se dirige aos educadores das escolas do campo, localizadas em assentamentos da reforma agrária, no município de Abelardo Luz – SC, e mais especificamente para as educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, propôs-se como objetivo geral analisar os processos de escolha dos livros didáticos por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária, relacionando as condições em que eles ocorrem e os critérios utilizados pelos educadores com o projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as fundamentações teóricas da Educação do Campo.

A partir desse objetivo, situou-se a problemática dos critérios dos educadores para escolha e uso dos livros didáticos e a implicação destes para a produção do conhecimento nas aulas, em particular a partir da legislação específica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e PNLD Campo, bem como pelo entrecruzamento com as orientações curriculares locais e as propostas educativas do MST. Buscou-se também identificar a produção existente sobre o tema e lacunas com relação à problemática pesquisada. A partir disso, foram então estabelecidos os objetivos específicos da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela realização de estudo empírico em uma localidade específica, os Assentamentos da Reforma Agrária em Abelardo Luz, Santa Catarina, sul do Brasil. Como procedimentos de pesquisa, optou-se pela utilização de questionários e entrevistas com as educadoras que atuam nas escolas da localidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No percurso da pesquisa, o tema e o problema de pesquisa traçados inicialmente tornaram-se mais focalizados na questão da escolha dos livros, pois, diferentemente do Programa Nacional que estava em andamento quando a pesquisa

foi iniciada, no ano de 2015 aconteceu novo processo de escolha de livros em âmbito nacional, quando todas as escolas do campo de Abelardo Luz escolheram livros didáticos do PNLD Campo. Em 2013, somente as escolas multisseriadas com menos de 100 educandos haviam recebido os Livros Didáticos do Campo. Tal fato estimulou um olhar mais atento para este processo de escolha.

O Livro Didático para as escolas públicas oferecido pelo governo tem seu primeiro marco regulatório na década de 1930, modificando-se a sua atuação até a criação do Plano Nacional Livro Didático – PNLD, pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que teve como objetivo principal universalizar a distribuição de Livros Didáticos para todas as escolas públicas de educação básica do Brasil.

A partir do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático, e com a resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, com o objetivo de “distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica” (BRASIL, 2015, p. 1).

A este novo programa compete a aquisição e a disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades do campo (BRASIL, 2015, p. 1). Até o momento, os materiais didáticos específicos para o campo são destinados somente às escolas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, cujos sistemas de educação fizerem adesão ao programa. O uso destes materiais em escolas colaboradoras da pesquisa e as implicações das especificidades do mesmo são questões discutidas nesta dissertação.

O PNLD, organizado em triênios separadamente, para Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, dispõe em cada processo de escolha da publicação de um Guia do Livro Didático, com recomendações das obras pré-selecionadas por especialistas, com objetivo de orientar os professores na escolha dos livros que serão encaminhados à escola. A partir das regras do programa, a escolha é feita na escola, com o intuito de objetivar um processo democrático de participação dos educadores. A observação destes

procedimentos é também um dos elementos que interessaram à pesquisa e permitiram uma aproximação com os processos que ocorrem naquelas escolas.

Outro ponto examinado é a relação que os educadores estabelecem com o livro após o recebimento dos mesmos na escola, buscando entender significados que atribuem aos livros, e como eles se relacionam com o trabalho nas aulas, especialmente no diálogo com as propostas de educação no MST e de Educação do Campo forjadas no interior dos movimentos sociais do campo.

Destaca-se que a pesquisa se dá em espaço de escolas de assentamentos da Reforma Agrária, conquistados na luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, portanto, desde seu início no embate com as condições estruturais da sociedade brasileira. Em um lugar onde *a priori* não haveria população e em consequência não haveria escola, hoje são mais de 1.000 educandos em processos de escolarização, em escolas que resultaram das lutas feitas pelos sujeitos do campo.

A investigação aqui apresentada, pelos seus objetivos, procedimentos e pressupostos, privilegia o contexto da descoberta, com base nas discussões apresentadas por Lessard-Hébert *et al.* (1990, p. 95-105). Os autores sugerem três técnicas de investigação normalmente usadas nas ciências sociais, que podem ser aplicadas nas ciências humanas, das quais se fez uso, no modo por eles identificado como “inquérito”, com entrevistas e questionários; também, de forma complementar, apoiou-se na observação participante e na análise documental, o que contribuiu para o estabelecimento de relações e para “triangular dados” (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990 p. 144).

Como primeira etapa, realizou-se revisão bibliográfica para aprofundar conhecimentos com relação à educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, à Educação do Campo, às relações entre os livros didáticos e os processos de escolarização, sobre programas nacionais de distribuição dos livros e da legislação vinculada aos mesmos. Em seguida, foi realizado estudo exploratório a partir de um questionário aplicado às educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas dos Assentamentos, com o objetivo de iniciar a pesquisa empírica e testar instrumentos, buscando identificar os critérios de avaliação utilizados pelos educadores para escolha e uso do livro didático nas aulas.

O questionário foi organizado em três eixos: na primeira parte, a identificação; na segunda parte, questões sobre a *escolha* dos livros didáticos e, na terceira, as questões que buscavam esclarecer como o livro é utilizado nas aulas; ao final, uma

questão livre para observações dos educadores que desejassem fazê-la, sobre o livro didático, que não haveria sido contemplada. Foi entregue em mãos a treze (13) educadoras do ensino fundamental, anos iniciais, das escolas dos assentamentos de Abelardo Luz; retornaram oito (08) questionários respondidos.

O estudo exploratório realizado possibilitou uma primeira aproximação com as escolas e com as educadoras colaboradoras da pesquisa. Foram definidos, então, os objetivos e os instrumentos definitivos para a realização da pesquisa empírica, cujos dados foram analisados a partir de duas categorias, definidas ao longo do processo de pesquisa e de trabalho com os dados empíricos.

Assim, foi possível analisar e compreender os processos de escolha dos livros neste caso em estudo, seja quanto às condições em que se dá a escolha, como também quanto aos elementos que as educadoras levam em consideração em suas escolhas e as razões de suas preferências. As análises dos dados produzidos evidenciaram especialmente dois aspectos, que estruturam as categorias analíticas: a) as tensões entre autonomia na escolha e imposição do sistema nos processos de decisão sobre os livros didáticos; e b) a presença de diálogos, mas também de tensões, entre propostas de educação coexistentes nas escolas de Assentamento.

Para apresentação da pesquisa, a dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, buscou-se apresentar questões centrais para se compreender a luta pela terra e por escolas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; a forma como se organizaram historicamente as escolas nestes espaços; princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST; paradigmas da Educação do Campo e Educação Rural, entre duas propostas de campo diferenciadas em suas concepções econômica, política e social.

Na última parte do capítulo, são apresentados elementos conceituais sobre a escola, com apoio nos referenciais da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino e especialmente do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da UFPR, ao qual a pesquisa se vincula. São destacados elementos conceituais sobre a escola e suas dimensões histórica (ENGUITA, 1989) e sociológica (BOURDIEU, 2015), em uma perspectiva que reconhece suas funções não só de *reprodução* social, mas também de *produção* social, entendendo-a a partir do conceito de *construção social da escola* desenvolvido por Rockwell e Ezpeleta (1989) e com base em elaborações

feitas por Schmidt e Garcia (2008). Em particular, são referidas as escolas colaboradoras desta pesquisa.

O segundo capítulo traz contribuições teóricas acerca da cultura escolar e os Livros Didáticos, no que tange à *escola*, à *forma escolar* e qual o *papel dos manuais e livros didáticos* dentro dela. Também foram apresentados os dois programas federais de avaliação, aquisição e distribuição de livros para as escolas públicas – Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e PNLD Campo. Foram especialmente referidos os Editais de escolha, os Guias do Livro Didático e outros elementos necessários à compreensão e à discussão dos resultados encontrados.

No terceiro capítulo, são descritos os elementos de natureza metodológica, destacando-se objetivos, procedimentos e instrumentos de pesquisa. Seguem-se duas seções que apresentam os resultados, a primeira intitulada “Os processos de escolha dos livros didáticos em escolas de Assentamento: tensões e diálogos”; e a segunda que procura discutir o que pensam as Educadoras das Escolas do Campo quanto à adequação dos Livros do PNLD Campo à Proposta de Educação no MST e Educação do Campo.

Ao final, são apresentadas as considerações que sistematizam os resultados e apontam contribuições da pesquisa ao conhecimento sobre o tema e à educação em escolas públicas, bem como as lacunas que necessitam de novos estudos.

1. SIGNIFICADOS DAS ESCOLAS EM ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA

Este capítulo apresenta considerações sobre a origem e os significados das escolas do campo em assentamentos da reforma agrária no Brasil. Para isso, sem a pretensão de percorrer a história da ocupação da terra no país, mas no sentido de historicizar a problemática da pesquisa, serão apresentados alguns marcos referenciais para se compreender a questão agrária, especialmente as origens da concentração da propriedade da terra, a primeira Lei de Terras de 1850 e a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com relação ao MST, além da luta pela terra se destaca a luta por educação, no âmbito da qual foram desenvolvidas ações, produção de ideias e materiais sobre formas de escolarização relacionadas às formas de luta e da vida no campo, elementos estes que estão na origem das escolas de Assentamento colaboradoras desta pesquisa.

Para a questão agrária no Brasil, buscou-se apoio nos trabalhos de João Pedro Stédile (2005, 2011, 2013), Stédile e Fernandes (2012); Fernandes *et al.* (2014) e Medeiros (2012). Com relação à educação e às escolas em assentamentos da reforma agrária, além de autores como Caldart (2012), Kolling *et al.* (1999, 2002), foram analisados os cadernos de educação produzidos pelo MST e os materiais orientadores específicos para a Escola Itinerante e para a Educação Básica.

Para tratar da Educação e da Escola do Campo pensada pelos movimentos sociais do campo, foram selecionadas as obras de Caldart (2012, 2015) e de Souza (2012), mas também de autores como Bourdieu (2015) e Enguita (1989), no sentido de esclarecer a concepção de escola conservadora; e autores que explicitam as relações entre ação e estrutura por meio do conceito de escola como construção social, feita por seus sujeitos, especialmente nas perspectivas de Rockwell e Ezpeleta (1989) e (Schmidt e Garcia, 2008).

Ao discutir tais temas, buscou-se fazer um diálogo com a particularidade da problemática no caso em estudo, ressaltando-se elementos das escolas colaboradoras da pesquisa, localizadas em Assentamento da Reforma Agrária e, portanto, entendidas como produto das condições objetivas analisadas neste

capítulo, mas também da ação dos sujeitos que as constroem cotidianamente – a maior parte deles, sujeitos do campo.

1.1. QUESTÕES REFERENCIAIS SOBRE A LUTA POR TERRA E POR EDUCAÇÃO NO BRASIL

As escolas de assentamentos da Reforma Agrária nascem e se desenvolvem a partir da necessidade gerada de dar educação às crianças que, junto com os pais, participam da luta pela terra. No caso de Abelardo Luz – SC, lugar em que se desenvolve esta pesquisa, tal luta é organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este movimento de luta pela terra inicia sua atuação no Brasil na década de 1980, em meio à crise gerada pela implantação da “revolução verde”, modelo de agricultura imposto pelos Estados Unidos ao Brasil nas décadas de 70 e 80, que se caracterizou pela modernização tecnológica que garantiu o aumento da produção sem alterar a distribuição da propriedade da terra (STÉDILE, 2013, p. 13).

A defesa do modelo de agricultura citado se apoia na promessa de que por ele se resolveria o problema da fome no mundo; mas, ao contrário disso, o que se constata é que deixou milhares de camponeses desempregados pela mecanização da lavoura (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 17) e, ao final de cinquenta anos, a fome, a pobreza, a migração se ampliaram, enquanto as empresas responsáveis por implantá-lo passaram a controlar todo o mercado de insumos e mercadorias agrícolas (STÉDILE, 2013, p. 13).

Inicialmente, a alternativa para essa população foi ir para as cidades, trabalhar nas indústrias, em fase acelerada de desenvolvimento – constituindo o que se chamou de êxodo rural – ou migrar para a região norte do país, onde o governo havia implantado uma política de nova colonização em locais ainda não explorados. No entanto, a região norte demonstrou ser uma região “sem vocação para a agricultura” e no final da década de 1970 têm início os primeiros sinais de crise na indústria brasileira, o que frustra estas duas possibilidades para os camponeses (STÉDILE; FERNANDES, 2012 p. 18).

Mas existia ainda uma grande leva desta população camponesa que resistia em sair de seu lugar. Para os autores, tais fatores levaram os camponeses a tomarem duas decisões importantes: “tentar resistir no campo e buscar outras

formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 19). Os autores afirmam ser esta a base social que gerou o MST. “Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização, nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive”. (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 19).

Nessas condições, constituem-se lideranças sindicais, das Igrejas Católicas e Luteranas, que, com a formação da Comissão Pastoral da Terra – CPT – e de partidos de esquerda brasileiros, após o silêncio imposto aos movimentos sociais pela Ditadura Militar, voltam a organizar os camponeses para lutar pela reforma agrária. A forma de luta são as ocupações de terra iniciadas na região Sul, mas que se espalharam para outras regiões do Brasil.

Para Stédile e Fernandes (2012, p. 22-23), o segundo grande fator de gênese do MST foram as contribuições de formação ideológica e de conscientização dos camponeses feitas pela CPT, que contribuiu para a formação de um único movimento, de caráter nacional, que se efetiva como movimento autônomo no I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel - PR, em janeiro de 1984, onde foram definidos os princípios, a forma de organização, as reivindicações, a estrutura e a forma de luta do movimento³.

Os autores indicam ainda um terceiro fator que integra e deu força para o surgimento do MST: a luta pela democratização do país e contra a Ditadura Militar, que associou a luta por reforma agrária com as greves dos operários em 1978 e 1979. A concentração na encruzilhada Natalino⁴, em defesa do acampamento, que reuniu pessoas do Brasil inteiro no dia 25 de julho de 1981, também é exemplo de união na luta pela democratização da sociedade brasileira, demonstrando que o surgimento do MST não é resultado somente das reivindicações específicas dos camponeses, mas está associado às questões da sociedade naquele período, incluindo-se a luta de classe. (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 24-25).

Tal afirmativa remete à história da luta pela terra no Brasil que não nasce com o MST, mas é gerada pela forma de colonização do país, incluindo as questões

³ As características e princípios do MST no momento histórico de seu surgimento são citados por Stédile e Fernandes (2012) no livro **Brava Gente** (p. 33-46).

⁴ Concentração Nacional, no dia 25 de Julho de 1981, Dia do Trabalhador Rural, no 1º Acampamento de Sem Terras, na Encruzilhada Natalino – RS, onde vieram ônibus trazendo pessoas de São Paulo, Santa Catarina e Paraná. Estiveram presentes representantes da CPT e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), com o objetivo de “manifestar solidariedade à luta pela reforma agrária e ao mesmo tempo lutar contra a ditadura militar” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 25).

relacionadas à resistência indígena, aos negros quilombolas, às lutas caboclas, a revoltas e guerras como Canudos, Contestado, Balaiada, Caldeirão, às Ligas Camponesas, entre outros movimentos. Essas lutas ao longo da história foram reprimidas, mas não caladas, pela Ditadura Militar e tomam novo impulso na década de 1970, com a organização das primeiras ocupações de terra, nas quais se afirma, em 1984, o MST como movimento social independente.

Para Stédile (2011), a Questão Agrária deve ser entendida pela forma como se organizam, em determinada sociedade ou território, a “posse, a propriedade e o uso da terra” (p. 16). Assim, considera-se que a luta pela terra no Brasil tem início com a resistência dos povos indígenas à chegada dos colonizadores em 1500. A forma pela qual as relações de produção se organizaram no Brasil Colônia levou à formação do monopólio das terras em grandes propriedades, que se constitui desde as sesmarias e se concretiza definitivamente com a Lei nº 601, de 1850, primeira Lei de Terras, a qual estabelece a propriedade privada da terra no Brasil. Por meio dela, se deu posse sobre áreas anteriormente concedidas sob a forma de sesmarias, tornando definitiva a forma das grandes propriedades, cultivadas com trabalho escravo e posteriormente com mão de obra livre assalariada, na produção para a exportação. Também possibilita aos considerados posseiros a legalização das terras; no entanto, quanto a estes, se fazia necessário comprovar o uso com atividades agrícolas e a existência de moradias nas mesmas, o que não era simples na correlação de forças existente.

As demais terras, consideradas devolutas, do Estado, a partir desta Lei poderiam ser compradas, porém se fazia necessário ter recursos para isso, o que não era a realidade da maioria do povo brasileiro (MEDEIROS, 2012, p. 445). Estabelece-se, assim, a base da organização territorial brasileira, que, para além de sua expansão e apesar das transformações ocorridas em seu uso, permanece até hoje em sua forma.

A Lei de Terras, ao transformar a terra em mercadoria, impediu que a maioria dos camponeses brasileiros, imigrantes e escravos libertos tivessem acesso a ela por falta de recursos para adquiri-la. Assegurou ainda a permanência da mão de obra disponível para o mercado de trabalho, com a dependência dos escravos, mesmo livres, mas sem outra possibilidade de sobrevivência. Atraiu ainda trabalhadores imigrantes com a promessa da terra, no entanto, a maioria foi obrigada trabalhar de forma assalariada nas grandes propriedades de café.

A partir da década de 1950, ao se iniciar o processo de industrialização e mecanização do campo, foram geradas novamente formas de exclusão dos camponeses da terra, agora com mais força, pois não só a posse lhes é impedida, como também o trabalho nela. Intensifica-se o êxodo rural, que vai inverter os números da população entre o campo e a cidade. Dados do IBGE mostram que em 1940 a população rural chegava a quase 70% da população total do Brasil, enquanto que a população urbana somava 30% do total. Já em 1996 viviam na cidade cerca de 80% da população brasileira, restando no campo somente 20% dela.

A Reforma Agrária, pensada e discutida por diversos setores como caminho imprescindível para enfrentar o problema estrutural brasileiro, pauta da luta dos camponeses organizados em Movimentos Sociais como o MST, também não se efetivou no governo popular que assumiu a direção do país no ano 2002; ao contrário, se afirma cada vez mais a tendência das políticas fundiárias no Brasil, pela lógica da expropriação das terras indígenas e camponesas, hoje pelo agronegócio em expansão com a produção de monocultivos, uso de agrotóxicos e transgênicos monopolizados por grandes empresas multinacionais e pela “estrangeirização da terra”, que “contém elementos de um novo colonialismo”, pois “exploram extensas áreas agrícolas em outros países, sem levar em consideração as necessidades locais” (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 84).

Neste contexto, o MST, movimento que resiste há trinta anos na luta pela terra, reafirmou, por ocasião de seu VI Congresso Nacional, em fevereiro de 2014, o compromisso de continuar lutando. Para além da luta pela terra, assume o compromisso com a defesa da liberdade dos povos e da vida do planeta. Denuncia as formas de exploração do trabalho e da produção agrícola que degradam o meio ambiente, colocando-se em defesa da produção de alimentos saudáveis, pela prática da Agrobiodiversidade (MST, 2014, p. 47).

Deslocando o olhar para uma localidade em particular, encontra-se a possibilidade de situar esse conjunto de questões que foram apresentadas e que expressam suas diferentes faces em uma situação específica. No município de Abelardo Luz, a luta pela terra tem início na primeira ocupação do MST organizado como movimento independente, no dia 25 de maio de 1985. Desde então, ali se pode identificar a busca por construir alternativas ao modelo de agricultura imposto pelo agronegócio, tanto na produção como na organização social.

Para esta pesquisa, interessa em particular destacar os esforços da população dessa localidade pelo direito à Educação, com lutas constantes que resultaram na conquista de escolas no Assentamento em todos os níveis de ensino – desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio com Médio Técnico, até a possibilidade de Ensino Superior, com projeto em fase de implantação, na área dos Assentamentos, do Instituto Federal Catarinense.

Entende-se, desta forma, que a Educação tem papel central na realização dos compromissos assumidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que desde suas origens tem consciência de que sem conhecimento, sem a formação de seus sujeitos, não é possível construir sua luta. Nesse sentido, a pesquisa se dirige em especial às questões relacionadas à organização das escolas a partir das orientações do MST, o que estabelece referências específicas para a discussão de qualquer elemento da escolarização, incluindo-se os Livros Didáticos, que aqui têm interesse central.

Para explicitar elementos que constituem as conceituações de Educação e Escola transformadas a partir das proposições do Movimento – e incorporadas em parte pelos governos populares do Brasil na última década – serão apresentadas a seguir algumas considerações.

1.2. QUESTÃO AGRÁRIA E QUESTÃO EDUCACIONAL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação para o meio rural tem início no Brasil somente a partir da década de 1930, dado que o processo de colonização e formação da sociedade nos primeiros quatro séculos se faz com regime de escravidão, da produção extrativista para exportação em grandes extensões de terra e na forma de latifúndios, onde a formação social “não exigia a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses.” (RIBEIRO, 2012, p. 297).

O início da escolarização dos camponeses, na década de 1930, foi forçado pelo processo de industrialização, que tem como projeto a “modernização do campo, patrocinada pela ‘cooperação’ norte-americana e disseminada pelo sistema de

assistência técnica e extensão rural”. Os idealizadores deste projeto não respeitam a cultura dos povos do campo, ao contrário, têm interesse na “expropriação da terra e na consequente proletarização dos agricultores”. Em consequência, o campo é visto como lugar não desenvolvido, de um povo desprovido culturalmente, que precisa ser educado para se incluir no processo de desenvolvimento industrial da época, como “mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural” e consumidor “dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador”. (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Percebe-se aí o nascedouro de uma prática que “anula os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas” (RIBEIRO, 2012, p. 297). Isso se reflete, hoje, na necessidade de resgatar tais conhecimentos para que não se perca a soberania sobre a capacidade de produzir alimentos, função de origem da agricultura.

Para Gritti (2003, p. 151), a Escola Rural brasileira, implantada no período de desenvolvimento social e econômico urbano industrial, apresenta um currículo que se baseava no projeto ao qual foi incorporada, “com o objetivo claro e definido de fomentar um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, gestado pelo grande capital [...] instrumento de reprodução dos valores dominantes na sociedade, que são valores urbanos”.

Tal modelo de Educação se estendeu ao longo do século XX, gerando ações nos diferentes níveis de administração educativa que, de forma geral, poucas transformações produziram no atendimento efetivo às populações do campo. Em consequência das discussões das últimas décadas, construiu-se uma contraposição a esse modelo, articulando-se propostas em torno do conceito de Educação do Campo, assim entendida:

[...]protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de Educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse outro modelo, o objetivo é organizar as “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27). O campo, nessa outra concepção, é visto como lugar de produção da vida, e não de exploração para o lucro.

Fernandes (2006, p. 28) coloca a Educação Rural e a Educação do Campo entre dois paradigmas diferentes para pensar e ver o campo. De um lado, está o paradigma da Questão Agrária que, na perspectiva da Educação do Campo, vem construindo uma identidade de campo como território, o que significa compreendê-lo como espaço de vida, onde se realizam todas as dimensões da existência humana, não somente as do comércio. A economia é só uma das dimensões do território. Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado também fazem parte do território e da vida das pessoas que vivem no campo. (FERNANDES, 2006, p. 28-29).

Neste paradigma, compreende-se que a possibilidade de solução dos problemas agrários está na superação do capitalismo. Defende-se uma educação que “vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais” (FERNANDES, 2006, p. 27). Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornam-se indissociáveis. Ao compreender o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento.

De outro lado, encontra-se o paradigma do Capitalismo Agrário, no qual “a questão agrária não existe” (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 14), pois nesse modelo os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos com políticas públicas produzidas pelo próprio capital. Nesta linha de compreensão, que resulta na Educação Rural, os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital e, assim, a educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento de campo predominante na sociedade atual, o agronegócio. (FERNANDES, 2006, p. 9).

Cada um dos paradigmas está estruturado em torno de concepções que se articulam para garantir o seu projeto de campo. E, em consequência, as decisões sobre os projetos educativos para o campo, a compreensão das finalidades da escolarização para os sujeitos que ali vivem apresentam-se de forma diferenciada e, além disso, em clara oposição.

Do ponto de vista da Educação do Campo em sua concepção original, destaca-se a valorização da luta pela Escola como indissociável da luta pela terra. Em seu percurso histórico, o MST elege princípios filosóficos que se mantêm atualmente para a educação que objetiva construir. Tais princípios são apresentados no “Caderno de Educação nº 8”, publicado em julho de 1996:

São princípios filosóficos da Educação no MST:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (MST, 2005a, p. 161-165)

Também são indicados, no mesmo Caderno, os princípios pedagógicos da educação proposta pelo MST:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação (conhecimento na prática);
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/das estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
12. Atitude e habilidade de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais; (MST, 2005a, p. 165-176)

A organização do Movimento em setores e coletivos gerou estudos, reflexões e construções que resultaram em uma pedagogia própria para a educação no MST, contrapondo-se ao modelo de educação rural predominante e que está em processo de construção em muitas das escolas de Educação Básica nos acampamentos e assentamentos. Mas, além disso, também resultou na criação de cursos de graduação e pós-graduação para os sujeitos da Reforma Agrária.

No ano de 1997, com a realização do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, I ENERA, são iniciadas em nível nacional as discussões sobre a

Educação para os povos do campo. Os educadores do MST foram desafiados por entidades presentes⁵ a desencadear uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. (CALDART, 2012, p. 258).

Logo após, tiveram início as discussões e os preparativos para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que se realizou em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 29 de novembro de 1998. Naquele momento, ainda se tinha como principal sustentação o direito à Educação Básica. Entretanto, a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, passou a ser usada a expressão Educação do Campo, por estender o direito à escolarização dos povos do campo para além da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Superior (CALDART, 2012, p. 258).

Também se aponta para a compreensão de que a educação inclui todos os processos sociais de formação das pessoas, “tem relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com a formação para o trabalho e participação social”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Tanto a educação no MST quanto as discussões realizadas na I Conferência de Educação do Campo em 1998, que acolhe o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos da floresta, assalariados, questionam a forma de educação existente no *meio rural* e decidem utilizar a expressão *campo* com o objetivo de:

Incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. [...] Há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos no original).

O conceito de camponês, assumido pelo MST e pela Educação do Campo, representa, nas diversas regiões do país, uma diversidade de sujeitos – caipira, colono, sertanejo, lavrador, caboclo, sitiano, seringueiro, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, entre tantos outros. Mais recentemente, sem-terra e assentado, termos que nos dicionários trazem tanto conteúdos valorativos como depreciativos (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26). É frequente a classificação desses sujeitos como

⁵ CNBB, UNESCO, UNICEF, UnB, que participaram do encontro por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

“atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes”; mas, ao mesmo tempo, “são aqueles que refletem, que são prudentes, que desconfiam, que são espertos”.

Efetivamente, no âmbito da Educação do Campo, a expressão camponês denomina “o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores.” Eles não se confundem com outros personagens do campo, como os “fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenho, coronéis ou estancieiros.” Neste sentido, as palavras, os conceitos, expressam as diferentes classes sociais, “possuem significado histórico e político”, que representam as lutas e a resistência dos camponeses no Brasil. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 27).

As discussões que se realizam no MST sobre a educação dos sujeitos do campo reafirmam o direito à educação pública, especialmente no que se refere à escola, quer seja *no* e *do* campo, contrapondo-se a teorias de educação pensadas e impostas pela lógica do capital e da vida urbana, que não respeitam, no contexto em questão, a cultura do camponês. Trata-se então de uma teoria de educação que, partindo da prática, é pensada, planejada, refletida e construída por seus sujeitos.

Esta concepção se reafirma na II Conferência Nacional, em julho de 2004, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do estado”. (CALDART, 2012, p. 260) e se atualiza nos debates atuais, pela defesa da escola pública, de qualidade, que “deve ser financiada pelo Estado, mas gerida pela comunidade” (CAMPOS, 2015, oral). Do ponto de vista do MST, somente assim é possível fazer uma educação que respeita as necessidades de cada realidade.

Nas últimas décadas, podem-se registrar conquistas importantes para a educação dos povos do campo. Em 1998, é instituído pelo governo federal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que possibilitou o financiamento e a efetivação, via universidades federais, de cursos de alfabetização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária em todo o país, e também a criação de diversos cursos de graduação e pós-graduação – desde as licenciaturas até cursos de agronomia e veterinária, além de especializações nas áreas de educação e questão agrária.

Resultados da expansão de formação em nível superior podem ser observados no caso das educadoras que colaboraram com a pesquisa nesta dissertação, que atuam no Estado de Santa Catarina, muitas delas com cursos de especialização realizados. Também a pesquisa de Mendes (2009) apontou

transformações no nível de escolarização dos professores da rede estadual que atuam em escolas do campo no Estado do Paraná.

Outra conquista, no ano de 2002, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que se desmembraram em mais conquistas, como o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Estas são medidas, como outras, que dialogam no sentido de efetivação da proposta de Educação do MST, mas que demandam trabalho e reflexão de seus sujeitos para que, ao serem incorporadas pelo Estado, não se distanciem de sua origem e construção histórica. Constatou-se que “muitos elementos defendidos pelos movimentos sociais, durante o processo de construção da Educação do Campo, foram ao longo do tempo sendo incorporados pelo Estado através dos seus governos, bem expresso nos últimos anos no governo do Partido dos Trabalhadores” (VIEIRA, 2013, p. 137).

Essa autora analisa mudanças no que se refere aos Livros Didáticos. Desde 2011, no Brasil, há um programa voltado para a aquisição de obras didáticas produzidas especialmente para escolas localizadas em áreas rurais, o PNLD Campo. Tais obras devem ser produzidas a partir de indicações e critérios diferentes daqueles que orientam a produção e a aquisição de obras para as escolas localizadas em áreas urbanas – o PNLD (VIEIRA; GARCIA, 2014).

Criado para atender as reivindicações por materiais que contemplem as especificidades da Educação do Campo, o Programa exige não só análises atentas dos resultados que estão em curso, especialmente consideradas as possibilidades de apropriação do discurso do MST, mas também a configuração de ações cujos objetivos podem não caminhar efetivamente na direção da Educação do Campo enquanto um conceito gestado na luta dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade igualmente para todos.

Em síntese, o que se pretendeu nesta seção foi localizar elementos da origem do movimento pela Educação do Campo, como contraposição ao modelo de Educação Rural que, apesar dos debates e avanços, ainda se encontra vivo na educação brasileira, conforme destacado por Sapelli (2013) e constatado por diferentes pesquisadores que se dedicam ao tema quando se aproximam das escolas em diferentes situações e localidades em áreas rurais.

No entanto, a Educação do Campo, ao ser incorporada às políticas de Governo e de Estado, ao menos em suas expressões teóricas, exige atenção ao que se efetiva nas ações e aos reais objetivos propostos, pois mesmo gerada para se contrapor à educação rural, corre o risco de ser associada a ela e servir à manutenção de um modelo que pretende superar.

Em decorrência desta percepção, a partir de 2009, principalmente no Estado do Paraná, se inicia um processo de reavaliação e incorporação de novos elementos na proposta de educação do MST, o que culminou na construção de “complexos de estudos”, inspirados na forma de organização da educação Russa, pós-revolução de 1917, que, agregados aos Ciclos de Formação Humana, constituem a proposta atual de Educação no MST (HAMMEL *et al.*, 2015, p. 67-68). Esta proposta prevê a produção de materiais didáticos específicos para as Escolas Itinerantes⁶ do Estado do Paraná, mas não está em curso nas escolas onde se realiza a pesquisa.

Como se pode evidenciar a partir das problematizações apresentadas até aqui, a pesquisa e a ação no âmbito da Educação do Campo têm muitos desafios a enfrentar, em particular pelas contradições, conflitos e embates que são gerados pela contraposição dos dois modelos sucintamente referidos e que podem ser melhor compreendidos a partir de sistematizações como a realizada por Souza (2012).

Quadro produzido por Souza (2015) ajuda a compreender as principais contradições e diferenças, que se referem aos paradigmas da educação rural e educação do campo.

QUADRO 1 – Comparação entre paradigmas de educação rural e educação do campo

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
1. Constatação do grau de analfabetismo da população rural e preocupação com a superação do subdesenvolvimento do país, do atraso cultural. 2. Formulações advindas do movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico. Ênfase na educação rural como meio de conter a migração da população do campo para a cidade. Defesa de ensino centrado	1. Constatação de que a escola pública caminhava na contramão do processo de luta pela terra e pela transformação da sociedade. 2. Experiências e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos anos de 1980. Criação do Setor de Educação e produção de materiais didático-pedagógicos que anunciavam características e propostas

⁶ “Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...] denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolaridade dos trabalhadores do campo”. (BABNIUK; CAMINI, 2012, p. 331).

<p>no trabalho agrícola.</p> <p>3. Década de 1930 – Ideário da Escola Nova. Manifesto dos Pioneiros da Educação. Defesa da escola pública, de qualidade e laica.</p> <p>4. Leis Orgânicas da Educação. 1942 – criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto 4.958 – providências em relação às escolas localizadas no meio rural).</p> <p>5. Cooperação financeira entre municípios e estados. Estados deveriam aplicar 15% da receita e elaborar convênios com os municípios, que aplicariam 10%.</p> <p>6. Ensino primário a cargo do Estado. Estados colocaram para os municípios a responsabilidade pelas escolas rurais, ensino primário. Cabia ao município contratar os professores, abrir e fechar escolas. O poder público ficava responsável pelo salário dos professores. Muitas escolas foram construídas em áreas cedidas por fazendeiros. Esse fato tem gerado, no início do século XXI, a preocupação com as irregularidades fundiárias, haja vista que as áreas eram cedidas, mas não formalmente doadas ao poder público. Dessa forma, muitas instituições escolares estão em áreas irregulares, fato que dificulta o acesso a financiamento educacional.</p> <p>7. Interrupção das aulas em função das intempéries climáticas. Escolas isoladas, unidocentes, nucleadas e multisseriadas.</p> <p>8. Décadas de 50, 60 e 70: programas governamentais, educação comunitária, alfabetização, convênios. Questionamento do alto número de analfabetos. Perspectiva extensionista.</p> <p>9. Constituição de 1988: vínculo de trabalho docente. Concursos. Modifica-se aos poucos o perfil dos professores das escolas rurais. LDB 9.394/96 – artigos 26 e 28 dispõem sobre a educação para a população rural. Busca-se a formação em educação superior para os professores das escolas rurais. Amplia-se a participação do mercado e da educação a distância na formação de professores.</p> <p>10. Interferência do SENAR, SEBRAE e empresas que produzem materiais didáticos encaminhados às escolas, via convênios com as prefeituras e secretarias de educação.</p> <p>11. Mudança de nomenclatura de escolas sem discussão do projeto político-</p>	<p>para a construção da escola em perspectiva omnilateral. Fundamentação em obras de Paulo Freire e Pistrak.</p> <p>3. I ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (1997). Elaboração do Manifesto das Educadoras e Educadores do Campo dando ênfase à educação como fundamental para a transformação da sociedade.</p> <p>4. I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998). Publicação de documento contendo os compromissos e desafios para a educação e a escola do campo.</p> <p>5. Criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – em 1998, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com isso, possibilidade de articulação entre governo federal, universidades e movimentos sociais na oferta de educação de jovens e adultos para os assentados da reforma agrária, bem como oferta de educação superior para assentados, acampados e agricultores familiares e camponeses. Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, que, conforme Munarim (2008), tem vertente sociopolítica, pois é protagonizado por entidades da sociedade civil, e vertente de renovação pedagógica.</p> <p>6. Práticas Educativas em parcerias dos movimentos sociais e universidades, com governos: educação básica, ensino médio, educação superior, pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>.</p> <p>7. Licenciaturas em Educação do Campo, vinculadas ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).</p> <p>8. Cursos de Agroecologia vinculados aos Institutos de Agroecologia Latino-Americanos.</p> <p>9. Produção de material bibliográfico, como coletâneas, artigos, teses e dissertações. Consolidação de grupos de pesquisas em educação do campo.</p> <p>10. Construção das diretrizes nacionais da educação do campo (2002) e das diretrizes complementares (2008).</p> <p>11. Pacto da Educação do Campo (2010) e Decreto Presidencial de 2010. Criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (2010).</p> <p>12. Nos estados: comitês, fóruns, diretrizes,</p>
---	--

pedagógico com os interessados – povos do campo. 12. Fechamento de escolas mediante justificativa de que o número de alunos é reduzido.	resoluções, materiais didático-pedagógicos. Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo, 2013.
--	--

FONTE: SOUZA (2015).

Como parte dos processos históricos de discussão e proposição de projetos de escola na relação com a luta pela terra, registra-se a construção das escolas em assentamentos da reforma agrária, que necessita ser analisada a partir das contradições nas quais se criam e desenvolvem. Embora essas comunidades tenham sido organizadas originariamente pelo MST como resultado da ocupação da terra, nem sempre tem sido possível assegurar que as escolas sejam estruturadas sobre os princípios de educação na forma pensada pelo Movimento.

Uma das explicações para isso – e que se busca colocar em evidência nesta dissertação – é a dependência que as escolas têm em relação ao Estado, na gestão de recursos e de pessoal. Nas escolas onde se realiza esta pesquisa, nos assentamentos de Abelardo Luz, houve épocas em que, ao serem gestadas por administrações ligadas a partidos de base conservadora, “as crianças foram proibidas de entrar nas escolas com roupas, bonés que tivessem símbolos do MST” (falas recorrentes das pessoas dos assentamentos), movimento que fazia parte de suas vidas, de sua história e do qual participavam com suas famílias e em suas comunidades.

Relatos como estes se apresentam como indícios de negação da história das lutas e conquistas que haviam produzido a possibilidade de existência no lugar onde essas populações viviam. As práticas de organização e gestão das escolas, submetidas às normatizações do sistema escolar, acabam por ignorar a relação entre a luta dos Sem Terra e a criação do assentamento, bem como tudo o que compõe a vida naquele território: as pessoas, a comunidade, as escolas, o posto de saúde, a energia elétrica, a produção de alimentos e renda que constitui o comércio local. Nessa situação relatada há, portanto, uma vida fora da escola, no seio da família e da comunidade, e outra dentro da escola, que nega as dimensões não escolares.

Entre as consequências desta forma de entendimento e de gestão da escola, registra-se a construção de preconceitos relacionados às origens das populações de acampamentos, reveladas no uso de expressões como “acampado, cheirando a

fumaça”, “assentado”, “pobre”, “sem-terra”, entendidas por quem as usa como pejorativas. Essas expressões – recolhidas das falas das pessoas do assentamento – contribuem para que os sujeitos neguem a si mesmos em sua origem, em sua identidade, negando também o lugar onde vivem.

Neste sentido, ao (re)tomar em suas mãos a escola, a educação do MST tem o papel de garantir o valor das pessoas enquanto sujeitos capazes, seres humanos construtores, produzindo e mantendo a consciência da dignidade de sua luta pela terra, do seu papel histórico na sociedade. Também tem o papel de resgatar o valor do campo enquanto lugar de vida tão digno quanto a cidade, reconstruindo relações entre seres humanos pertencentes a uma mesma classe, a dos trabalhadores. Como expresso por Gehrke (2014), de forma similar à compreensão de que há uma Questão Agrária a ser enfrentada e resolvida, pode-se falar de uma Questão Educacional que corresponde a ela e que continua a exigir ações por parte dos dirigentes e de toda a sociedade brasileira.

Essas questões são reveladoras dos embates existentes e dos desafios que são colocados na perspectiva de uma Educação para os sujeitos que vivem no campo. A partir das distinções estabelecidas entre dois modelos de educação para as áreas rurais – Educação Rural e Educação do Campo –, a seguir são apresentadas algumas referências que permitem analisar a escolarização e seus elementos em um caso particular, em Assentamento da reforma agrária, sustentando as análises em conceitos referenciais da Linha Cultura, Escola e Ensino que dialogam com as proposições da Educação do Campo.

1.3. ESCOLARIZAÇÃO EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DO MST: QUESTÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O município de Abelardo Luz tem sua história fortemente marcada na luta pela terra, com as primeiras ocupações do MST no Estado ocorridas no dia 25 de maio de 1985, realizadas enquanto movimento independente, fundado no I Encontro Nacional, em Curitiba – PR, em 1984. Desde então foram 20 anos, até 2005, não havendo um só dia sem acampamentos em terras de latifúndios no município, o que

gerou a existência atual de vinte e dois (22) assentamentos, com um total de 1.447 famílias assentadas.

Esse processo resultou não somente em transformações na distribuição da terra, mas geográficas e demográficas, e, por consequência, econômicas, a partir da produção de renda, de subsistência e de consumo pelas famílias assentadas, ampliando o comércio local, bem como transformações políticas e sociais. A partir de 2014, pode-se falar no reinício de luta pela terra com um acampamento, formado por quase 500 famílias sem-terra e, com ele, uma *Escola Itinerante*, que vai se construindo juntamente com o processo de ocupação da terra.

A história das escolas em acampamentos e assentamentos deriva do entendimento do MST de que, além da luta pela terra, para melhorar a vida dos camponeses somente a terra não bastava; eram necessárias outras lutas, por saúde, moradia, energia elétrica, recursos para iniciar a produção. A educação sempre andou lado a lado com a ocupação de terras. Nos primeiros acampamentos e em cada um deles, a escola se coloca como uma necessidade logo após a ocupação e a organização do acampamento, pois as crianças que acompanham seus pais na luta devem estudar (MST, 2005a).

Nos primeiros acampamentos na década de 70, mesmo antes do MST se efetivar enquanto movimento social, a necessidade de ocupar as crianças e explicá-lhes o que estava acontecendo, por que elas estavam ali, fez com que pessoas do próprio acampamento se preocupassem em reuni-las para evitar que se expusessem a perigos, bem como discutir com elas “sobre a luta da qual forçosamente estavam participando”. (MST, 2005a, p. 12).

Quando às vezes acontecia de ter uma professora no acampamento, a ela era designada esta tarefa. Caso contrário, qualquer pessoa que tivesse um pouco mais de estudo e se dispusesse, podia fazê-lo. Nascia ali a semente de uma escola que se queria “diferente” (MST, 2005a, p. 11), que desejava vincular a educação com as dimensões da vida, da organização e da luta dos camponeses. Assim, são revistas “as formas tradicionais de fazer, pensar e dizer a educação do povo”, que passa a ser o sujeito desta construção (MST, 2005a, p. 11).

Após as primeiras experiências, em cada novo acampamento, já sabendo das necessidades de organização, se formam as equipes de trabalho, entre elas a Equipe da Educação, composta por pessoas interessadas em trabalhar com as crianças. De início, a necessidade era de cuidar das crianças, “organizá-las em

grupos, cantar, correr, viver com elas”. (MST, 2005a, p. 13). O trabalho realizado com as crianças se caracterizava, neste sentido, como uma educação informal.

Com o passar do tempo, sem que se resolvessem os problemas dos acampamentos, começou-se a perceber que as crianças estavam perdendo tempo de escolarização. Então, no início do ano de 1986, no Acampamento da Fazenda Anonni, em Sarandi (RS), após algumas discussões que culminaram no entendimento de que a educação é um direito constitucional, iniciou-se a luta pela escola oficial dentro dos acampamentos e assentamentos do MST. (MST, 2005a, p. 13).

Além do trabalho com as crianças, um elemento fundamental foi produzido no interior dessa experiência em Sarandi. Tomada a decisão de lutar por escola, o grupo de educadores se organizou para estudar sobre a educação popular e passou a trocar experiências com os educadores da escola já existente no Assentamento Nova Ronda Alta (RS), resultante da ocupação de terra na Encruzilhada Natalino, Ronda Alta, acampamento este que inaugurou uma “nova” fase de luta pela terra no país. Nasceu, assim, uma prática que é base na organização do MST, que consiste na organização por setores e coletivos que discutem em conjunto as necessidades, e, entre elas, as necessidades da educação e da escola. Desses debates surgiram as contribuições que se tornam referência para a educação popular no país, a Educação do MST. (MST, 2005a, p. 14).

Essas questões foram apresentadas aqui para evidenciar, a partir dos documentos, o valor atribuído pelo Movimento à escola e aos processos de escolarização. Em um contexto particular de luta pela terra e no embate com um modelo de sociedade que exclui, discrimina e subjuga; a instituição escolar - sem dúvida um símbolo do modelo de sociedade contra o qual se luta – é reivindicada como parte dessa luta.

É preciso compreender o significado social da escolarização para entender essa aparente contradição. Na construção da ideia do que representa a escola para a sociedade nos seus percursos histórico e atual, toma-se como caminho o que é proposto por Schmidt e Garcia (2008). Para as autoras, no contexto contemporâneo é necessário “discutir as questões de escolarização tendo como referência as relações entre os *indivíduos e a sociedade*”, de forma a contemplar as múltiplas dimensões, incluindo a histórica e sociológica, pela necessidade de ir além das “teorias reprodutivistas e relativistas”, tanto na “educação em geral” como também

“sobre o processo de escolarização, em particular” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 30, grifos da autora).

As contribuições de Enguita (1989) ajudam a olhar a história da escola no ocidente não como um processo linear, mas como uma história de embates, “uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções” (p. 129); como uma instituição, cumpre em cada tempo histórico sua função, determinada na maior parte das vezes pelas ideias das classes que exercem o poder dominante na sociedade.

Na história da humanidade, sempre existiram formas de preparação para a integração nas relações sociais de produção. Em geral, a aprendizagem e a educação aconteciam de forma direta, na socialização dos conhecimentos e modos de vida de uma geração para outra, pela forma de participação das crianças nas atividades diárias dos adultos. Na agricultura camponesa e nos afazeres da vida doméstica, restam ainda hoje práticas neste sentido. Desta forma, a aprendizagem do ofício não dependia da intervenção de uma instituição especializada como a escola (ENGUITA, 1989, p. 107).

O trabalho e a educação, antes da escola de massas, eram realizados por camponeses e artesãos que dominavam seus processos de produção e os transmitiam às gerações seguintes. Eram donos do conhecimento e de seu tempo. Mesmo os que eram servos nos feudos, tinham o seu espaço de produção e eram obrigados a dedicar aos senhores apenas parte de sua jornada de trabalho. Existiam muitos feriados religiosos que eram respeitados por todos. Portanto, o tempo de ociosidade disponível para as questões pessoais era bastante grande.

Na economia de subsistência produzia-se para satisfazer uma gama limitada e pouco cambiante de necessidades. [...] uma divisão do trabalho tão simples que se esgota, ou quase, na repartição de tarefas entre homens e mulheres, o trabalhador decide o que produzir, como produzi-lo, quando e a que ritmo. [...] os indivíduos e os grupos, satisfazem suas necessidades com um grau de esforço variável, dependendo tão somente da maior ou menor generosidade da natureza, da tecnologia a seu alcance e da composição demográfica do grupo, [...] o tempo e o ritmo de trabalho raramente são sacrificados à satisfação de necessidades não elementares, seja porque não existem, seja porque se renunciou a satisfazê-las a este preço (ENGUITA, 1989, p. 7).

Segundo Enguita, a industrialização trouxe transformações na concepção e nas práticas escolares. Para o processo de trabalho na fábrica e a subordinação do

trabalhador, foi necessário expropriá-lo dos meios de produção e do conhecimento da totalidade do processo, para que se obrigasse a trabalhar para outro, pois este, ao ver saciadas suas necessidades básicas, já não via por que submeter mais tempo ao trabalho. Para atender as necessidades da fábrica e geração de mais-valia para o capital, se fazia necessária uma instituição que, ao ser aceita por todos, conformasse o trabalhador a seu papel para este tipo de sociedade.

A escola, tal como conhecemos hoje, tem seu início com o processo de efetivação da revolução industrial, embora já existissem formas de escolarização antes dela. Enguita (1989, p. 128) referência os sistemas escolares que foram se organizando no ocidente, respondendo inicialmente a fatores políticos, religiosos e militares muito mais do que à economia. Estes sistemas foram se expandindo no calor das lutas religiosas, em especial pelo protestantismo, também se fortaleceram com a reação católica pelas expansões jesuíticas e, mais tarde, na formação dos estados nacionais para unificar costumes, leis e línguas (ENGUITA, 1989, p. 130).

A escola, portanto, antecedeu o capitalismo e a industrialização; mas foi pelas necessidades destes processos, para que o trabalhador dominasse “uma certa quantidade de conhecimentos e de destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada”, que houve as maiores mudanças no sistema escolar e entre as quatro paredes da escola. (ENGUITA, 1989, p. 130).

Com o advento da revolução industrial, há necessidade de treinar os trabalhadores, antes artesãos, camponeses, para o trabalho na fábrica. Na análise de Enguita, a escola torna-se o espaço ideal, apropriado para este treinamento, adquire o mesmo formato estrutural da fábrica e se mantém nos séculos seguintes sem grandes transformações. Mudam-se os conteúdos das aulas, os programas ou disciplinas, diferentes textos e materiais didáticos, mas quase não se veem alterações como o trabalho individual dos alunos, a avaliação quantitativa do rendimento escolar e a fragmentação do tempo em horários. (ENGUITA, 1989, p. 134).

Por outro lado, os operários acreditam estar sendo beneficiados pela escola, que se apresenta como um caminho para o trabalho assalariado ao qual precisam se submeter. Desta forma ela se torna uma instituição eficiente, pois goza de “legitimidade social” (ENGUITA, 1989, p. 131), tanto por parte dos trabalhadores quanto dos donos dos meios de produção.

As relações entre a escolarização e o mundo do trabalho mantêm-se como uma questão de grande interesse no âmbito da sociologia. Bourdieu (2015) destaca que a importância das qualificações e do conhecimento transmitidos pelas instituições está muito mais na exclusão social do que na formação técnica e humanista, já que esses conhecimentos legitimam e reproduzem a sociedade de classes.

Se aceita essa ideia, anuncia-se uma forte tensão entre as expectativas de escolarização como formação e o papel que ela pode de fato desempenhar para os sujeitos de grupos culturais não privilegiados na estrutura econômica e social – os sujeitos do campo, por exemplo. Por que estão em luta por escolas?

Na perspectiva sociológica, Bourdieu (2015), em seus escritos de educação, apresenta a escola como responsável pela conservação das desigualdades sociais, apesar de parecer – segundo a ideologia da escola libertadora – que o sistema escolar seja fator de mobilidade social. O autor (2015, p. 45) atribui a um estado de “inércia cultural” o fato de se considerar o sistema escolar como fator de mobilidade social, pela ideologia da “escola libertadora”, quando, segundo ele, “tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois legitima as desigualdades sociais como heranças culturais e o dom como natural.

Bourdieu (2015) escreve a partir de dados do sistema escolar e da sociedade francesa, mas podem-se estender seus estudos à realidade brasileira. No Brasil, onde ainda não está universalizado o acesso ao ensino médio e muito menos ao ensino superior, a seleção de quem vai frequentar tais cursos é desigual entre os sujeitos das diferentes classes sociais, levando em consideração o êxito nos testes de seleção para o ensino superior, mas também fatores de exclusão e abandono da escola nos níveis fundamental e médio.

Para Bourdieu (2015, p. 45-46), os fatores de êxito escolar, que são frequentemente atribuídos a dons pessoais, são na verdade a herança cultural que cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas. Chamado pelo autor de “capital cultural”, é um sistema de valores implícitos e interiorizados pelos sujeitos na relação cultural em que está inserido.

O êxito escolar dos filhos estaria, portanto, ligado também ao nível de ensino dos pais e o tipo de escola que estes frequentaram, e mais ainda ao nível cultural global da família e seus descendentes – não somente da escola, mas dos lugares culturais que frequentam, como teatros, cinemas, museus. O autor afirma ainda que,

no caso por ele estudado, quando o diploma dos pais está em nível igual de escolaridade, a renda não influencia o acesso dos alunos ao nível superior.

Na lógica citada, a cultura teria supremacia na definição do êxito escolar com relação à classe social à qual a pessoa pertence. No entanto, pela mesma lógica da cultura, existem expectativas de êxito, cultivadas nos sujeitos conforme sua classe social, além do acesso à cultura “livre”, que não está só na escola, mas em espaços como museus, cinema, teatros, obras de arte, aos quais só tem acesso quem tem origem social mais elevada.

Segundo o mesmo autor, a língua falada no meio familiar seria um dos maiores obstáculos culturais para o êxito escolar, pois o manejo adequado da língua, ao se tornar ponto principal de avaliação dos educadores, é condição essencial de sucesso. Apesar de ser o principal instrumento de estudo nos primeiros anos de escolarização, só é língua materna para crianças oriundas das classes mais cultas, que a adquirem de forma osmótica no meio familiar, sem necessitarem de qualquer esforço metódico.

Daí o equívoco de designá-la como dom, sem perceber que faz parte de um processo de aprendizagem que foi realizado desde o início da aquisição da linguagem no convívio familiar, constituindo elemento do *habitus* primário. A importância da língua está no fato de que:

[...] a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus* [...] porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 2015, p. 51).

O que aparece muitas vezes como escolha do destino, para o autor não são escolhas: são as “condições objetivas que definem as atitudes dos pais [...] e das crianças” diante das “escolhas”, que, ao tomar a realidade por seus desejos, excluem a possibilidade de desejar o impossível e definem por si sua atitude com relação à escola. Mas também o desejo cultivado pelos pais de ascender cultural e

socialmente, transmitido aos filhos, pode impulsionar o “êxito escolar” e o acesso a níveis mais altos de escolarização. Isto, segundo o autor, acontece na França entre estudantes das classes médias, onde o desejo de “ascensão social” pode “compensar a privação cultural”, pela “aspiração fervorosa à aquisição da cultura” e elevar, pelo esforço pessoal, o êxito escolar (BOURDIEU, 2015, p. 52-53).

Nessa perspectiva teórica, de modo geral, o que define o êxito escolar e a continuidade dos estudos são as oportunidades objetivas dadas aos sujeitos. Estas se *transformam em esperanças ou desesperanças subjetivas* e impulsionam a seguir em frente ou desistir no caminho (BOURDIEU, 2015, p. 54). Para o autor, as escolhas precoces é que comprometem as oportunidades futuras; no caso do sistema escolar brasileiro, poder-se-ia dizer que a forma como as crianças são ensinadas em seus primeiros anos de vida e de escolarização, e as expectativas que lhes são postas, determinam as oportunidades de êxito escolar, pois mesmo sendo *a priori* determinadas pelas questões objetivas, ainda podem superá-las a partir das aspirações.

A escola tem, portanto, responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais quando, baseada na teoria de “igualdade nas oportunidades” de escolarização, porque afinal a escola está aí e basta que cada um se esforce para ter êxito nela, efetivamente não leva em consideração as desigualdades sociais e culturais que causam a desigualdade nas formas de apreensão da cultura escolar.

Assim, se confirma, a partir de Bourdieu (2015), a necessidade de que a escola se organize e atue reconhecendo a existência das desigualdades sociais:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Percebe-se assim a importância de reconhecer que os critérios de avaliação que a escola usa com seus alunos são derivados dessa construção histórica e social que toma como referência padrões e conhecimentos de determinada classe social – a classe dominante –, os quais quem participa dessa classe os adquire por “osmose”

em seu meio e, portanto, não é o trabalho efetivo da escola que o desenvolve; de outro lado, para quem não vive neste meio são necessárias formas intencionais, organizadas para a aquisição de tal cultura, adquirida por um grande esforço. (BOURDIEU, 2015).

É desta forma que se encontra sentido na reivindicação de políticas públicas de Educação do Campo, para a educação dos povos do campo, a quem historicamente foi negado o acesso à educação. No caso brasileiro, neste espaço social é que existem mais analfabetos, 23% segundo dados do IBGE, uma vez que não se via a necessidade de conhecimento escolar pela natureza do trabalho braçal que caracteriza a agricultura camponesa. Neste sentido, a escolarização, para quem foi negado o acesso à cultura transmitida pela escola, exige muito mais esforço e atenção às desigualdades de cada sujeito e de cada coletivo social, para que se possa ajudá-lo a superar as dificuldades de acesso à cultura.

Para os povos do campo, no momento em que lhes foi dado o acesso à educação primária, para que estivessem preparados para o trabalho nas formas de agricultura mecanizada, foi ignorado, negado e tirado o conhecimento que tinham com relação ao cultivo e à seleção de sementes, a relação de cuidado e respeito com a natureza e a biodiversidade do solo, que coloca não só o Brasil, mas o mundo, no caminho da degradação ambiental e da dependência, contra a soberania alimentar, de grandes empresas para a produção de *commodities*, organizadas pelo agronegócio, na forma de monocultivos de algumas poucas espécies vegetais e animais, como soja, milho, cana-de-açúcar, algodão e carne (bovina, suína e aves).

O direito à educação defendido pelos parâmetros da Educação do Campo, quando efetivado, não pode tirar o conhecimento já construído historicamente no campo. A proposição é que, a partir dele, a escolarização seja um instrumento que contribua para elevar a formação do ser humano e para transformar este conhecimento empírico em conhecimento científico. Assim, reconhecendo a existência de uma forma escolar que reproduz e acentua as desigualdades sociais, a perspectiva é buscar construir uma nova forma de escolarização que responda à necessidade de superação dessas desigualdades.

Nessa perspectiva, não se ignora ou se nega a necessidade de escolarização para as crianças e jovens do campo, mas aponta-se para a necessidade de pensar e construir outra escola. Essa concepção dialoga com conceituações produzidas por Rockwell e Ezpeleta (1989), ao analisar a escola mexicana. Para elas, a escola não

é a mesma em todo o mundo capitalista, pois por mais que as leis estruturais do capitalismo definam as questões gerais da escola e do processo de educação, ainda assim há diferenças entre as realidades concretas, nacionais e regionais, onde o “movimento social” se faz a partir da ação dos sujeitos que realizam a história.

Com as autoras se afirma a ideia de “construção social da escola”, que permite entender que os sujeitos da escola “se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem”, a seu modo, a escola. A percepção desta construção, segundo as autoras, se dá pela observação do cotidiano, do movimento real da escola, que na maioria das vezes não é documentada oficialmente. Ao olhar para a escola nesta perspectiva, a história documentada se torna parcial e muitas vezes oculta o real (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 13).

As escolas colaboradoras desta pesquisa se inserem em contexto de luta de determinados movimentos sociais, em especial do MST. Desta forma, apesar de estarem condicionadas pelas estruturas do sistema, não é possível olhá-las nesta realidade sem perceber as formas de existência dos sujeitos que nela estão inseridos, sem percebê-los enquanto construtores, transformadores. Neste caso, ao lado da existência da história documentada, oficial, que em parte expressa a presença do sistema e do Estado, existe uma realidade feita “a partir dos sujeitos que realizam anonimamente a história”, uma população que vive e estuda em um Assentamento e que lutou para ter escola. Esta escola, como afirmam as autoras, é uma “construção social” e assim, por estar inserida em diferentes realidades, “é sempre uma versão local e particular” da escola existente neste momento histórico. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 11).

É nesta perspectiva das expressões locais da escola, onde se realiza o real da educação, onde se formam as “correlações de força, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas”, as reais condições de trabalho, “as tradições docentes”, onde a “vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada”, assumida em parte, “mascarada ou recriada” por seus sujeitos (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 12), que se insere a pesquisa que resultou nesta dissertação.

Portanto, para além das determinações estruturais, reconhecidas por Enguita (1989) e Bourdieu (2015) e também pelas pesquisadoras mexicanas, busca-se outra perspectiva de análise, apontada também por Schmidt e Garcia (2008, p. 45). As autoras apontam contribuições para pensar alternativas, reconhecendo que na

escola existem conflitos e contradições e que, a partir deles é possível construir algo novo, diferente. A escola é entendida “não somente como lugar de reprodução, mas também de criação, de produção”, reafirmando a participação dos sujeitos na construção do cotidiano da escola, onde é possível superar em parte as determinações estruturais, onde os educadores e educandos são capazes de tomar decisões, criar alternativas de forma coletiva e participativa.

A pesquisa dos fenômenos educacionais e sociais que se propõe realizar, nesta perspectiva, tem o desafio de, por um lado, “estudar a relação entre indivíduo, sociedade e escolarização a partir de microanálise”, fazendo isto pela participação do pesquisador no cotidiano escolar; e, de outro lado, olhar para as “dimensões socioculturais do movimento histórico”, buscando compreender “os significados estruturais da construção simbólica”, e a “análise tanto das mediações como das linguagens nas formas de captação do mundo pelos sujeitos em processo de escolarização”, de forma “individual ou coletivamente” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 30-31). Para tanto, as autoras afirmam que:

Nesse processo, as ações dos sujeitos em suas relações com as estruturas precisam ser vistas como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar, perspectiva esta que indica a importância do diálogo interdisciplinar no interior da teoria social e aponta para a influência da História, da Antropologia e da Sociologia na própria metodologia da pesquisa educacional. (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 31).

Olhar os processos de educação e escolarização a partir de múltiplas dimensões permite perceber não somente as influências das estruturas neles postas, mas a capacidade que a escola tem de “formar e transformar”; como afirmam as autoras, “a escola é o que os sujeitos a fazem ser a partir da reprodução e criação de um conjunto de orientações sociais e culturais”, e da “ação histórica” nela realizada. (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 45).

Ao se tratar de escolas construídas no seio da luta do Movimento Sem Terra, nos assentamentos por ele conquistados, é necessário compreender que a escola se constitui na correlação de forças, no diálogo e no embate entre pessoas e ideias que não são necessariamente participantes deste movimento. É principalmente nestes territórios, nos quais a tentativa de construção vai tentando superar mais incisivamente as estruturas, que a diversidade de sujeitos e de formas de

pensamentos existentes cria maiores tensões e contradições. Isso se dá pelo fato de que as escolas de Assentamento são subordinadas ao Estado, seja por meio dos Governos Municipais, Estaduais ou Federais, e nem todas as pessoas que ali se encontram pertencem ao movimento social – inclusive muitas delas se posicionam contra suas formas de luta e de construção social.

Por outro lado, como afirma Freitas (2015), são estes os espaços que, por sua natureza de luta social e localização em território conquistado, melhor possibilitam organizar formas de resistência e alternativas para construção de um projeto de escola diferenciado, capaz de se opor às demandas impostas pela escola capitalista, que são de formação dos sujeitos “subordinados”, excluídos do conhecimento e progressivamente também da escola.

1.4. AS ESCOLAS COLABORADORAS DA PESQUISA

As escolas colaboradoras desta pesquisa foram conquistadas na luta – em cada assentamento novo que se formava, junto dele nascia uma escola. Para historicizar os processos no caso em estudo, é necessário dizer que, na área de assentamento no município de Abelardo Luz, existiram várias escolas multisseriadas de Ensino Fundamental, anos iniciais, as quais foram fechadas e nucleadas em dois grandes polos ainda dentro dos assentamentos, na década de 90, como resultado da política nacional de nucleação. Essa situação é considerada, no balanço geral, como uma conquista, já que em muitos outros casos todas as escolas foram fechadas e os educandos foram levados para a cidade, tirando-os totalmente de seu meio cultural.

Atualmente, na área de Assentamento, são quatro escolas de ensino fundamental, frutos da luta pela terra que traz consigo a necessidade de outras lutas e outras conquistas, como é, para o MST, a educação. Duas destas são escolas multisseriadas, de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, com média de 15 educandos cada uma delas. Estas escolas resistiram e ainda resistem ao processo de nucleação e estão localizadas em dois assentamentos distintos, Indianópolis e Santa Rosa II.

As outras duas escolas, que atendem desde a educação infantil (crianças de 4 e 5 anos) até o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, estão localizadas nos

Assentamentos José Maria e 25 de Maio, somando entre elas 800 educandos. Estas duas escolas representam de certa forma a contradição entre a nucleação e a possibilidade da conquista da ampliação do acesso à educação básica nos assentamentos. Anteriormente, ali se atendia somente os anos iniciais do ensino fundamental e hoje é atendida nelas, de forma nucleada, a maioria dos educandos até o 9º ano do ensino fundamental que vivem nos assentamentos de Abelardo Luz.

Existem ainda nos assentamentos do município de Abelardo Luz duas escolas de Ensino Médio, que atendem aproximadamente 300 educandos no total. Estas foram implantadas após muitas lutas e ações coletivas, pois em geral a oferta do ensino médio ainda não é realidade no campo brasileiro. Mas elas não fizeram parte desta pesquisa, que se dirigiu apenas às escolas para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A formação das quatro escolas em que a pesquisa foi realizada – a Escola Básica Municipal 25 de Maio, fundada no início da década de 90, hoje com 350 educandos, e a Escola Básica Municipal José Maria, fundada em 1998, com 450 educandos, juntamente com a resistência das duas escolas que permanecem multisseriadas em seus assentamentos –, permitiu manter a história de suas construções, ampliando as possibilidades de reconhecimento da identidade de camponeses, assentados, lutadores e construtores sociais de uma nova forma de sociedade.

Para tanto, há com relação às escolas multisseriadas a luta e a participação da comunidade para que as mesmas, no caminho inverso do que vem acontecendo em todo o país, continuem abertas e acolhendo os filhos das famílias de sua comunidade. Nas escolas maiores, o que se percebe em comum é a busca do resgate e da construção da identidade, por meio da participação nas festas de comemoração de aniversário dos assentamentos no município, entre outras atividades.

Apresentam-se a seguir algumas imagens que identificam de alguma forma o campo empírico da pesquisa e trazem aos leitores mais alguns elementos para a aproximação com a realidade analisada.

IMAGEM 1 – Ocupação de terra em Abelardo Luz – SC, 1996.



FONTE: Ocupação de terra em Abelardo Luz, 1996. Acervo pessoal da pesquisadora.

IMAGEM 2 – Acampamento José Maria, em Abelardo Luz – SC, 1997.



FONTE: Acampamento José Maria, 1997. Acervo da Família Galetti.

IMAGEM 3 – Escola multisseriada Indianópolis, em funcionamento nos assentamentos de Abelardo Luz – SC.



FONTE: Escola Indianópolis, 2015. Acervo pessoal da pesquisadora.

IMAGEM 4 – Escola seriada José Maria, parte da frente e atrás, onde foram nucleadas várias escolas multisseriadas dos assentamentos de arredores, possibilitado a implantação do ensino básico até 8ª série, hoje 9º ano .



FONTE: Escola Básica Municipal José Maria, 2006. Acervo pessoal da pesquisadora.

IMAGEM 5 – Foto aérea do Assentamento José Maria, onde está localizada uma das escolas seriadas.



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+aerea+do+assentamento+jos%C3%A9+maria>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

IMAGEM 6 – Foto aérea do Assentamento 25 de Maio, onde está localizada uma das escolas seriadas.



FONTE: <<https://www.google.com.br/search?q=imagem+aerea+do+assentamentos+de+abelardo+luz>>. Acesso em 12 mar. 2016.

Cada uma das escolas, em particular, constrói a sua forma pedagógica de trabalho, estabelecendo relações com diferentes elementos e concepções, como se pretende evidenciar ao analisar os processos de escolha dos livros didáticos em algumas delas. Algumas afirmam seguir a proposta curricular da rede municipal, associadas às orientações do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal em parceria com o Município. Em outra delas, o Projeto Político-Pedagógico foi construído a partir das orientações da Educação do Campo, com seus princípios pedagógicos, ainda que não deixe de integrar o rol de conteúdos da proposta curricular da rede municipal – construída de forma coletiva – e de participar e incluir em seu planejamento as formações do PNAIC.

De forma mais específica, neste segundo caso, a escola explica que aproveita o que considera válido desta formação oferecida pelo PNAIC, como o planejamento por sequências didáticas, que ajuda na integração dos conteúdos de forma interdisciplinar, mas faz isso a partir de formações realizadas com os educadores dentro da própria escola, privilegiando o planejamento por *temas da realidade*, pensados e estruturados de forma coletiva, buscando relacionar teoria e prática na construção do conhecimento – características estas identificadas como proposições da Educação do MST, mas assumidas na escola somente como propostas de Educação do Campo.

Assim, o que se deseja apontar ao final deste capítulo é que as escolas dos Assentamentos estão marcadas por sua origem e estão sujeitas às tensões e conflitos aqui apontados. Dependentes do sistema oficial de escolas, porque assim o MST lutou para conquistar, cria-se um espaço em que as definições e ações se entrecruzam, por meio de sujeitos que estabelecem diferentes relações com a comunidade e suas lutas, como também por diferentes programas governamentais propostos, nem sempre orientados na mesma direção.

Para além das concepções que colocam em relevo o caráter de reprodução, aqui reconhecido e assumido como parte da configuração dos processos escolares, a ideia de construção social da escola ganha força e contornos específicos ao se entrar em contato com as formas pelas quais a experiência escolar se organiza em cada localidade – neste caso específico, o município de Abelardo Luz.

Com relação à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, apontada pelas educadoras colaboradoras da pesquisa como o principal critério para a escolha dos livros didáticos, deve-se chamar a atenção para o fato de que foi

construída com a participação de todos os professores da rede, no ano de 2010, em um processo “[...] marcado por distintos momentos de estudo, escrita, reflexão, debate e reescrita, vivenciados principalmente nos coletivos de cada disciplina, com os respectivos professores especialistas, bem como em alguns encontros com os professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

Os princípios pedagógicos norteadores da Proposta Curricular estão ligados à Pedagogia Histórico-Crítica, expressa na forma pela qual os especialistas responsáveis por coordenar a construção da proposta em cada disciplina a conduziram, pelos autores utilizados para fundamentá-la e, ainda, pelas fundamentações teórico-metodológicas que destacam a preocupação em trabalhar teoria e prática.

O projeto de Educação do MST não é citado como fundamentação pedagógica da proposta curricular, mas em algumas disciplinas – principalmente na História e na Geografia – indica-se a necessidade de trabalhar a realidade local. Neste caso, a história da construção dos assentamentos no município de Abelardo Luz e a luta pela terra aparecem enquanto conteúdos a serem trabalhados.

A proposta pedagógica da Educação do Campo é citada nas fundamentações teóricas somente da disciplina de História, demonstrando preocupação em trabalhar com os sujeitos do campo, respeitando sua identidade, dialogando com a realidade em que vivem e problematizando as formas de trabalhar com esta proposta nas contradições da sociedade atual, neoliberal. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 93).

A proposta curricular está organizada com uma apresentação inicial que descreve como foi realizado o processo de sua construção e apresenta uma seção para cada uma das disciplinas para as escolas de ensino fundamental, elencadas em ordem alfabética: Artes, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa e Matemática. Em cada uma das disciplinas, além da apresentação, são abordadas dimensões históricas, fundamentos teórico-metodológicos, avaliação e inclui-se uma tabela de conteúdos estruturantes e específicos para cada série/ano escolar.

O documento é apresentado como uma contribuição com a organização do trabalho pedagógico, que oriente o planejamento e as práticas dos professores, não como uma “camisa de força” que deve ser seguida à risca, que “possa ser debatido,

refletido e repensado, tornando-o vivo no cotidiano escolar”. Aponta como necessária a “atitude de permanente estudo, [...] mediante as inovações científicas no âmbito da produção do conhecimento”, já que “não se fecha em si mesma”. Ainda, “como fruto de um processo coletivo, junto com ela vem o desafio de seguir a caminhada buscando fundamentar ainda mais os planejamentos, refletir sobre as práticas e garantir a constante sistematização dos processos vividos”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 9-10).

Além da perspectiva apontada pelas diretrizes municipais, as escolas são afetadas, em alguma medida, pelas proposições do MST, dada sua localização em Assentamentos. Do ponto de vista do projeto atual de educação do MST, o desafio anunciado é a construção de uma Reforma Agrária Popular, que se caracteriza, entre outros objetivos, pela produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos, adubos químicos e transgenia, atitude esta que demanda para a escola a formação de camponeses com conhecimentos capazes de produzir sua própria semente, cultivar o solo de forma adequada, com respeito à biodiversidade e à produção de alimentos saudáveis para a humanidade, além do conhecimento necessário para a autonomia nas formas de comercialização.

Os conhecimentos apontados não são simples, demandam o domínio de técnicas avançadas, muitas delas já criadas pelos camponeses antigos, mas que precisam ser resgatadas e aperfeiçoadas para atender as demandas da sociedade atual, ao lado de outras que precisam ser criadas para resolver novos problemas e situações. Assim, para lutar contra a lógica do sistema, são necessários conhecimentos econômicos e políticos quanto ao funcionamento da sociedade, bem como conhecimentos que possam gerar alternativas de contraposição a tal projeto. Esta é uma educação que precisa ir muito além daquilo que são hoje as formas de acesso à escola, colocadas pelo estado para os povos do campo. (MST, 2014).

Como se procurou evidenciar, há aspectos de particularidade das escolas colaboradoras quanto ao entrecruzamento de diferentes propostas pedagógicas na organização do ensino, o que orientou a focalização do objeto. Entre os elementos a destacar, um diz respeito aos livros didáticos, um dos instrumentos mais presentes na vida das escolas. Essa presença está relacionada, no caso brasileiro, ao fato de que é fornecido gratuitamente para as escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Os livros didáticos de todas as disciplinas estão presentes nas escolas do campo e nas escolas colaboradoras da pesquisa como

uma das ferramentas, dentre outros materiais, para a construção do conhecimento com os educandos nas aulas. No caso das escolas do campo, nos últimos cinco anos o Governo Federal criou um programa específico, denominado PNLD Campo, que objetiva levar a essas escolas livros especialmente feitos para elas, com a finalidade de atender às suas especificidades.

Portanto, ao conjunto das questões apresentadas neste primeiro capítulo que permitem problematizar elementos das escolas situadas em Assentamentos da reforma Agrária, neste caso em estudo acrescentam-se as questões sobre a presença, nelas, de livros didáticos diferentes dos livros usados nas escolas urbanas. Para entender as relações complexas que compõem os processos de escolha dos livros, dentro de um programa específico – PNLD Campo, e que estruturam as formas de análise e de apropriação desses livros ao trabalho escolar realizado nas escolas, foi desenvolvida a pesquisa aqui relatada.

No capítulo que segue, serão enfatizados os conceitos que permitem compreender os livros didáticos, suas funções e significados, a partir de autores que tomam este tema como objeto de pesquisa. Também serão apresentados os Programas Nacionais do Livro Didático em suas características principais e, em particular, serão destacadas as poucas publicações acadêmicas que focalizam o PNLD Campo, dada a sua recente criação. Este capítulo construirá as condições para a apresentação e a análise dos resultados do trabalho empírico, no último capítulo da dissertação.

2. CULTURA ESCOLAR E MANUAIS ESCOLARES: CONCEITUAÇÕES, SIGNIFICADOS E PROPOSIÇÕES PARA ESCOLAS DO CAMPO

As últimas décadas registraram transformações no entendimento da escolarização em áreas rurais, como se procurou mostrar no capítulo anterior. As reivindicações dos movimentos sociais, em particular do MST, por uma Escola do Campo foram de alguma forma incorporadas ao discurso oficial dos últimos governos – reconhecidos como governos populares, já que vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Além disso, propostas e ações foram desencadeadas na direção de atender a essas reivindicações.

No campo educacional, após a produção das normatizações legais específicas para a Educação do Campo já referidas anteriormente, e sob a pressão de críticas a alguns programas, como o Escola Ativa⁷, o Ministério da Educação lançou um edital para a seleção de livros didáticos específicos para as escolas situadas em áreas rurais. As ações desse programa, denominado PNLD Campo, é que estarão no centro deste capítulo e do desenvolvimento da pesquisa aqui relatada.

Inicialmente, destacam-se alguns conceitos necessários para esclarecer o significado do livro didático na cultura escolar, bem como para compreender suas funções e sua importância nos processos de escolarização; em seguida, serão apresentados elementos constitutivos do Programa e características dos livros que têm sido destinados aos alunos das Escolas do Campo.

Inicialmente, aponta-se a contribuição de Vincent *et al.* (2001) para se compreender a origem dos manuais escolares e, assim, esclarecer significados que permanecem presentes na vida escolar sobre esses artefatos. Os autores situam seus estudos sobre a forma escolar enquanto “configuração sócio-histórica” expressando, portanto, a compreensão de que se trata de relações complexas. Para

⁷ “O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores”. Entre os objetivos do Programa estão: Objetivos do Escola Ativa: - Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; - Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; - Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo; - Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/>>, acesso em: jan. 2016).

eles, a escola moderna, de massas, inaugura uma forma inédita de relação social entre um mestre e um aluno, que se “autonomiza” em relação a outras relações sociais; supera a antiga relação onde “aprender se fazia por ver-fazer e ouvir-dizer”. Antes da criação dessa escola, em qualquer classe social ou lugar, a criança aprendia participando das atividades dos adultos, pois “aprender não se distinguia de fazer”. “Por sua vez, a escola moderna se faz em tempo e lugar específicos, lugar distinto daqueles onde se realizam as atividades sociais e cria-se um novo tempo que se incorpora aos períodos da vida, ‘o tempo escolar’.” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 13).

A criação de escolas na Europa no final do século XVII, destinadas a todas as crianças, inclusive “as do povo” que, *a priori*, não necessitavam dos saberes escolares para o ofício a que eram destinadas, significou um investimento em “ordem pública” para obter a “submissão, a obediência ou uma nova forma de sujeição”, além de ensinar a ler pelas “civilidades” em contraposição aos textos sagrados utilizados até então no âmbito familiar (VINCENT *et al.*, 2001, p. 14).

O objetivo da escola é, portanto, o de ensinar obedecer regras, antes impostas pela obediência religiosa. Inventam-se as disciplinas escolares e com elas os manuais escolares, metodicamente preparados, com instruções diretas aos alunos, sobre *o que deve fazer e como deve proceder*. Não há ou há pouca comunicação entre mestres e alunos. Educa-se pelo exemplo, portanto, o silêncio do mestre é uma forma de ensinar. A relação pedagógica não se faz de pessoa a pessoa, mas na forma de “submissão de mestres e alunos a regras impessoais”, organizadas externamente, escritas em manuais que deveriam ser seguidos por todos na escola de forma a não haver tempo e espaço para ‘nenhum movimento imprevisto’.” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 15).

A forma da escola é “forma de exercício de poder”, onde se estabelecem relações sociais. Ao mesmo tempo em que se transmite saberes e conhecimentos, se exercita a aprendizagem das relações de poder. Ao obedecer, não se obedece a pessoas, mas a regulamentos impessoais. É a regra geral que mediatiza as relações entre mestre e aluno. A forma gera autodisciplina, não é uma pessoa que impõe, cada um aprende a obedecer à regra geral imposta (VINCENT *et al.*, 2001).

Os manuais cumprem, naquele contexto, um papel que corresponde à necessidade de transmitir simultaneamente os mesmos conhecimentos para grupos de alunos – as classes – em qualquer escola onde eles estejam. Assim, também se

garantiria a distribuição uniforme dos conhecimentos em todas as classes, com qualquer professor que estivesse a ensinar. Deve-se destacar que os conhecimentos veiculados pelos manuais correspondem, então, acima de tudo, a meios para comunicar regras de conduta social, característica e função que se manteve associada aos livros escolares nos séculos seguintes – os livros de primeiras leituras usados no Brasil no início do século XX, por exemplo, evidenciam essa permanência.

As transformações nos sistemas escolares ao longo dos dois últimos séculos não foram suficientes para modificar elementos essenciais dessa forma escolar, em especial a presença dos manuais como um dos principais recursos nos processos de ensinar e aprender. Segundo Choppin (2004, p. 549), apesar de sua importância na escolarização, os livros didáticos foram negligenciados durante muito tempo por historiadores e bibliófilos, mas “vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento [...]”.

Por ser um campo de pesquisa novo e pelas características desse objeto, Choppin afirma que há muitas dificuldades na realização de pesquisas sobre a temática. Mas, apesar disso, o autor aponta a necessidade de fazer balanços e análises, justificados assim:

Uma das razões essenciais [para realizar as pesquisas] é a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional. (CHOPPIN, 2004, p. 551).

É do mesmo autor a avaliação sobre a “complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (2004, p. 552). Porque é muito familiar a qualquer pessoa que tenha passado pela escola – e mesmo por quem não passou – ele parece um objeto banal. Mas isso não é verdadeiro.

Essa complexidade está revelada nas diferentes funções que, segundo o autor, foram apontadas pelos estudos históricos e podem variar no tempo e no ambiente sociocultural, de acordo com as disciplinas escolares e também segundo as formas de uso. Elas são as seguintes:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, “desde que existam programas de ensino”: [...] “o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações”. Neste caso, é o “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (p. 553).
2. Função instrumental: “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (p. 553).
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. Destaca-se aqui a relevância dessa questão para as análises que serão desenvolvidas sobre o PNLD Campo. Sobre ela, diz o autor:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

4. Função documental: “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. No entanto, alerta o autor, essa função “surgiu recentemente na literatura escolar e não é universal”; ela “só é encontrada [...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a

iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores”. (p. 553).

Como disse Choppin, as funções se transformam. A partir de sua inserção na cultura escolar como instrumento para garantir um trabalho uniforme e homogêneo ao longo dos séculos, os manuais escolares passaram a coexistir com outros recursos e instrumentos, e dessa relação, no uso, seu papel nos processos de ensino e aprendizagem vai ganhando novos contornos. A relação de concorrência ou complementaridade é apontada pelo autor:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” – livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Essas questões têm orientado o interesse dos pesquisadores para conhecer que relações são essas que se constituem nos espaços de sala de aula, mas também para compreender como os professores entendem essas funções e essas características dos manuais escolares, contemporaneamente. No caso brasileiro, como já referido, os livros didáticos chegam, de forma geral, a todas as escolas públicas, como materiais gratuitamente distribuídos pelo Governo Federal, associados inclusive a outras mídias de acordo com as orientações de editais do programa em 2014 e 2015.

Assim, a forma escolar ainda se mantém profundamente conectada com os manuais escolares, em particular os livros didáticos. Do ponto de vista das discussões no âmbito da Educação do Campo, a questão da forma escolar é um elemento central para se problematizar o significado e a função da escola. E a questão dos livros ganhou novas configurações a partir da existência de um

Programa que produz livros diferenciados para as escolas do campo, baseado na ideia de que há especificidades que devem ser atendidas.

Caldart (2015, p. 37) aponta três marcas fundamentais da forma escolar na atualidade, que cumprem a função de reproduzir as relações sociais de dominação existentes. A *primeira* delas é a *reprodução de poder*, que vem na forma de subordinação pela “sujeição consentida às regras de funcionamento da escola” e da sociedade, baseadas na lógica da ordem social capitalista, que criam a ideia de que se seguidas “levarão as pessoas a ter uma vida melhor”. A *segunda marca* é a *centralidade no indivíduo*, em detrimento de aprendizagens coletivas, o que gera “competição” entre os estudantes já dentro da escola e prepara para a competição no futuro “mercado capitalista de trabalho” que terá que enfrentar.

A terceira marca é a *ruptura entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual*, o que, segundo a autora, se faz necessário para a manutenção do poder da classe dominante, garantindo “[...] que o conhecimento processado na escola não se converta em ferramenta de desalienação e de poder para quem precisa ocupar posições subordinadas no processo de produção capitalista”. (CALDART, 2015, p. 38). Isso se expressa de forma central no ensino na sala de aula, que separa o conhecimento da realidade e da vida.

O objetivo principal da *forma escolar* capitalista, segundo Caldart, está relacionado a “acostumar as pessoas, desde pequenas, a se movimentar dentro das relações que compõem o dia a dia da sociedade capitalista, de modo a que nem cheguem a se perguntar se essas relações são razoáveis ou se poderiam ser diferentes” (CALDART, 2015, p. 38). Assim, conforme acontecem as mutações no processo social capitalista, também são pensadas as mudanças na escola, mas apenas no sentido de adaptá-la ao sistema, nunca além do necessário para a adaptação dos trabalhadores ao mercado de trabalho.

Ao analisar a presença dos livros didáticos na cultura escolar brasileira, Bitencourt (2008, p. 36) destaca que a primeira Constituição brasileira já previa a educação primária gratuita, com a função de dar educação “moral e religiosa” para todos. Porém, ela se torna de fato uma preocupação a partir de 1878, com a Reforma de Leônicio Carvalho, que institui a obrigatoriedade para meninos e meninas que tivessem mais de sete e menos de catorze anos. A escola, então, assume o papel de instituição “regeneradora do povo”.

No entanto, o saber escolar não deveria ser o mesmo para todas as classes sociais. As diferenças entre brancos, negros, meninos, meninas, pobres, ricos, órfãos eram tomadas como critérios para definir programas e tempo de escolarização. Assim, a escola cumpre o papel de consolidar as diferenças sociais, “conservando cada um no seu devido lugar” (BITENCOURT, 2008, p. 42). Os manuais escolares, como mostrou a autora em sua tese, guardam uma estreita relação com as questões históricas da escolarização no país. Estudando os livros, pode-se compreender um conjunto significativo de elementos da história da educação brasileira, incluindo-se a ideia de classe social como um fenômeno natural, que é conveniente que se mantenha em consenso, do ponto de vista das classes dominantes.

Ao longo dos últimos séculos, a escola se tornou essencial na produção e na reprodução das “formas sociais, das hierarquias e classes sociais” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 39). Segundo os autores, a sociedade se tornou uma “sociedade escolarizada”, que pensa todo o processo de educação de suas gerações atuais segundo o modelo ou forma escolar, tanto que o fracasso escolar se torna um problema social. No entanto, para o autor, enquanto a forma escolar tomou conta dos processos de educação na sociedade, a escola enquanto instituição é questionada. E os livros escolares são parte essencial desse modelo.

Da perspectiva da Educação do Campo, e em especial das orientações do MST, destaca-se com Caldart (2015) que, por mais que a escola traga em seu histórico as características de dominação, não se deve simplesmente desconsiderá-la ou negá-la, mas sim, como diziam os pais e educadores dos primeiros acampamentos organizados pelo Movimento, se faz necessário construí-la “diferente”.

A escola assim pensada é o espaço e o tempo da aquisição e da construção do conhecimento, mas um conhecimento situado; no entanto, para que ela possa formar trabalhadores conscientes de seu papel na transformação da sociedade, ela precisa ter uma organização diferente, tanto interna como externa. Trata-se então de uma organização que deve ser feita com gestão coletiva, com *auto-organização dos estudantes*⁸ e que saia das paredes da sala de aula, que faça a conexão entre o

⁸ Forma de gestão em que os estudantes se organizam enquanto um dos coletivos da escola e participam ativamente das decisões.

ensino e o trabalho⁹, que por sua vez é a ligação com a realidade, com a vida. Supõe uma relação entre “trabalho, escola e atualidade” (CALDART, 2015, p. 56).

Nesta perspectiva, o que se pode dizer a respeito dos Livros Didáticos presentes nessas escolas? Que papel devem cumprir? Que papel eles cumprem, em situações específicas? Devem trazer o conhecimento científico historicamente acumulado? Devem ser os mesmos livros usados por alunos de outras escolas, das escolas localizadas em áreas urbanas? Ou devem ser livros feitos especialmente para tais escolas, com conteúdos e metodologia que problematizem as situações que envolvem a vida dos povos do campo? Que livros os professores preferem? E como escolhem?

Essas perguntas se constituem focos de interesse e discussão nesta pesquisa. Embora sejam questões amplas, elas foram fundamentais para construir o campo temático específico, estabelecer objetivos e sustentar os procedimentos da pesquisa. Alguns elementos relacionados a essas indagações estão apresentados a seguir, contribuindo para compreender e problematizar a presença destes materiais na escola, e em particular nas relações com o processo de escolha e distribuição de livros didáticos para a escola pública brasileira.

2.1. CULTURA, ESCOLA E SIGNIFICADOS DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um suporte para a construção do conhecimento na escola, juntamente com outros materiais, portanto, faz parte da “cultura da escola”, conceito proposto por Forquin (1993, p. 167). Ao considerar a universalização da distribuição e o grande investimento feito na aquisição dos Livros Didáticos no Brasil, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, compreende-se a importância de olhar de forma mais atenta para este que, mesmo sendo um “artefato da cultura escolar” que faz parte da vida da escola, na maioria das vezes sua existência é pouco discutida no espaço escolar (GARCIA, 2011, p. 76).

⁹ O trabalho como princípio educativo, de que fala a proposta de educação do MST com os complexos de estudo, que se referênciam nas experiências de educação russa, do início da revolução em 1917, é, como afirma Freitas (2012), “atividade criativa dos seres humanos (portanto, significa uma relação da escola com a vida), e outro como trabalho produtivo, ligado diretamente à subsistência [...]” (FREITAS, 2012, p. 337).

Ao se incorporar ao cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que cumpre funções relacionadas ao currículo, ao planejamento das aulas, à avaliação – e, portanto, ocupa uma função relevante na organização do ensino – o livro didático está em uma situação de “invisibilidade” (GARCIA, 2013, p. 90), especialmente quando se observa que o tema ocupa pouco espaço nos currículos e atividades de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Pouco se reflete, na dimensão da formação de professores e internamente na escola, sobre a dimensão e o significado dos livros e sua presença como materialização de conteúdos e métodos que são levados às aulas. Contudo, a importância dos mesmos está relatada no que diz Garcia, afirmando que “os livros escolares materializam o que uma sociedade – ou parte dela – considera valioso transmitir a gerações mais novas no que se refere especialmente aos conhecimentos científicos, [...] entendidos como produto de uma construção histórico-social”. (GARCIA, 2013, p. 72).

A escolha dos conhecimentos científicos selecionados e postos nos livros didáticos não é neutra. Para Lopes (1999, p. 22), o conhecimento escolar é constituído por uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais abrangente de possibilidades, em um processo amplo de lutas e conflitos entre grupos e classes sociais, que atua no sentido de valorizar dado conhecimento.

Não existe currículo neutro e imparcial, nem conhecimento absoluto e imutável. Neste sentido, entende-se que “grupos e classes dominantes atuam no sentido de valorizar suas tradições culturais como conhecimento, excluindo tradições culturais de grupos de classes subordinadas” (LOPES, 1999, p. 22); desta forma, a distribuição do conhecimento escolar estaria relacionada aos processos sociais de acumulação e legitimação da sociedade capitalista.

Quando trazida para a análise dos livros didáticos e seu significado, essa é uma questão fundamental. Para Apple, não somente o processo de dominação, mas as “relações de classe, gênero e raça” estão envolvidas no processo de reprodução da cultura, sendo que “a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola estão relacionados tanto com relações de dominação existentes, quanto com lutas para alterar essas relações”. (APPLE, 1995, p. 84).

Esse autor, ao examinar as relações que sustentam a produção e a circulação dos livros como mercadoria, remete suas análises a Raymond Williams e à ideia de

tradição seletiva, que contribui para entender os processos pelos quais uma cultura vai escolhendo aqueles elementos que valoriza e pretende conservar, ao mesmo tempo em que exclui e relega outros elementos da cultura ao esquecimento (APPLE, 1995).

Duas pesquisas realizadas no NPPD/UFPR foram selecionadas, aqui, para exemplificar e esclarecer tais processos. A primeira, realizada por Chaves (2006), examinou cerca de 80 livros didáticos de História, destinados aos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, analisando as músicas incluídas ou sugeridas para o trabalho nas aulas dessa disciplina. A análise empírica evidenciou a ausência da música caipira, elemento cultural que compõe parte da cultura do país e, portanto, que representa elementos da identidade de muitos brasileiros.

A outra pesquisa foi realizada por Vieira (2013) e focalizou os livros destinados às escolas em áreas rurais, no âmbito do primeiro edital do PNLD Campo. A justificativa do Programa, relativa a atender as especificidades especialmente das escolas multisseriadas, naquele momento, resultou em livros que mantinham estereótipos e preconceitos em relação ao campo, aos seus sujeitos e às suas vidas, reproduzindo as clássicas e equivocadas distinções entre cidade e campo. Ainda, na pesquisa, a autora problematiza a decisão de produzir livros distintos para alunos que estudam em escolas urbanas e outros que estudam em escolas do campo, apontando a necessidade de continuar os debates.

Isso de fato se coloca como uma exigência, uma vez que estão sendo distribuídos livros didáticos específicos para todas as escolas do campo, a partir da implementação do PNLD Campo 2013. Em alguma medida, essa ação política do Governo Federal decorre de um processo de debates e de lutas para alterar relações sociais de dominação que negam a vida dos sujeitos do campo, sua cultura, suas necessidades e, portanto, das discussões do movimento de Educação do Campo, que quer uma escola adequada à formação de seus sujeitos, trabalhadores do campo, livres e capazes de intervir e transformar a realidade.

Por outro lado, não se deve olhar de forma ingênua a abertura de mais um mercado consumidor específico de livros, como evidenciado por Apple (1995) – e outros materiais que daí serão derivados –, que coloca em circulação bilhões de reais a cada ano, mantendo editoras comerciais, quase todas de capital internacional, como mostram estudos como o de Cassiano (2007) e Martins (2014).

A especificidade dos livros para escolas do campo é uma das questões que precisam ser estudadas também do ponto de vista das/dos educadoras/es que atuam nessas escolas. E este é um dos objetivos da pesquisa desenvolvida. É importante buscar compreender como as educadoras analisam e escolhem os livros e que relações estabelecem com a sua utilização nas aulas, se eles atendem as necessidades de conhecimentos dos educandos, no processo de construção de suas vidas. Em particular, pretende-se esclarecer como as opções feitas pelas educadoras em escolas de Assentamento dialogam com a proposta de educação do MST e da Educação do Campo.

2.2. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD E PNLD CAMPO

Do ponto de vista histórico sobre a presença dos Livros Didáticos nas escolas brasileiras, para além das regulamentações anteriores desde o Império, conforme assinalado por Bittencourt (2008), destaca-se a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), na década de 1930, órgão responsável por legislar sobre os Livros Didáticos nacionais e estimular sua produção. Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia as políticas de controle da produção e da distribuição dos livros no país. A partir daí várias outras leis, decretos e instituições foram se sucedendo, para atender especificidades educacionais de cada época.

Em 1985, o Decreto nº 91.542, de 19/8/85, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), existente até hoje e que para aquele momento histórico traz modificações importantes para a forma como o livro é tratado no país, principalmente pela ampliação da participação dos professores no processo de avaliação e escolha dos livros, como também o tornando reutilizável, o que, segundo o próprio documento, melhorou sua qualidade. (BRASIL, 1985).

A partir desse decreto, a presença dos livros didáticos nas escolas foi se ampliando até a sua universalização para toda a educação básica e extensão às disciplinas curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciência; em 2011, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) para o Fundamental; para o Ensino Médio, além destas, Biologia, Física e Química, Filosofia, Sociologia e

Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); e para o ano de 2016 o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, receberá também o livro de Artes.

Como ações do PNLD foram ainda atendidas outras demandas, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), Dicionários e, mais recentemente, Obras Complementares para o Ciclo de Alfabetização.

O Decreto nº 7.352 de 2010, que institui a Política de Educação do Campo, se caracteriza como um marco histórico na luta dos movimentos sociais e escolas do campo. A partir deste, diversas ações para o desenvolvimento da educação do campo puderam ser mais bem pautadas, dentre elas a produção de material didático específico, que respeitasse a realidade do campo. As proposições visam superar os limites das produções existentes, com características voltadas “ao ensino seriado, fragmentado, orientado pela lógica da oposição entre o urbano e o rural” (BRASIL, 2011), ou ainda com “visão exclusivamente urbana de sociedade” (FARIA, 2014, p. 18), “inadequado à perspectiva didática e pedagógica” da educação do campo, “pois alheias às diretrizes operacionais formuladas para educação básica das escolas do campo” (BRASIL, 2011).

A Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, instituiu, por meio do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Esta ação considerou a “necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas nas comunidades situadas em áreas rurais, em consonância com as políticas nacionais voltadas para a Educação do Campo” (BRASIL, 2011) e considerou ainda a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às escolas multisseriadas e às turmas seriadas do campo, com o atendimento a público específico, pelo disposto no art. 27 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.

A partir desta resolução, o MEC iniciou a implantação do PNLD Campo, com as primeiras escolas atendidas no processo de escolha para o triênio 2013/2015, para escolas seriadas e multisseriadas com menos de 100 educandos. Nesse grupo, estão incluídas duas escolas colaboradoras da pesquisa, localizadas no município de Abelardo Luz. Assim, abre-se espaço para conhecer e analisar os processos de escolha dos livros para seu uso nas aulas, o que será tratado no capítulo seguinte deste texto.

Para atender a todas as demandas por livros escolares dentro do Programa, há que se considerar o grande investimento financeiro feito pelo Estado. Batista (1999), com dados da **Folha de São Paulo** de 26/04/1998, já mostrava que mais da metade da produção editorial brasileira (70%) eram destinados à educação e que as vendas para o mercado e para o Estado, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), representavam mais que o dobro das vendas dos demais subsetores. A partir daí os dados do portal do MEC mostram que estes números cresceram muito, como se pode verificar nas tabelas que seguem, extraídas da página do FNDE.

QUADRO 2 – Dados estatísticos do PNLD 2016

Ano de Aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
2015	PNLD 2016	10.150.460	39.606	47.409.364	425.590.144,13	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.995.258	51.439	28.170.038	280.607.019,37	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.405.119	19.538	35.337.412	429.058.718,16	Segunda Aquisição Ensino Médio
		28.550.837	78.052	110.916.814	1.135.255.882,00	Total

FONTE: FNDE, 2016 (<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>)

Os dados relativos ao PNLD Campo estão indicados em outra tabela, como segue. Destaca-se que também foram adquiridas obras nos anos de 2014 e 2015, para os mesmos anos de escolarização.

QUADRO 3 – Dados estatísticos do PNLD Campo 2016

Programa	Quantidades			Valores		Critério de Atendimento
	Livros	Escolas	Alunos	Aquisição	Distribuição	
PNLD Campo 2016	9.901.805	59.097	2.609.633	57.964.238,45	19.549.786,73	Escolas Rurais - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º

FONTE: FNDE, 2016 (<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>)

Pelos números apresentados, fica claro que, para além da função pedagógica e de transmissão da cultura que o Livro Didático exerce nas escolas, ele também é

um “produto de mercado”, conceito apresentado por Apple (1995), que sofre as interferências deste, em uma lógica em que os “resultados financeiros e custos são centrais”, com o objetivo, na sociedade do capital, de geração de lucro. Assim, a cultura, como “processo vivido” na definição de Williams (1992), transposta para o Livro Didático se transforma em “mercadoria”.

2.2.1. Os programas do livro didático para as escolas do campo: algumas questões

A escolha dos livros didáticos nas escolas está organizada em triênios, intercalados entre os anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A cada processo de escolha, o FNDE lança editais com instruções, que devem ser seguidas pelas editoras que tiverem interesse em produzir os livros que serão destinados à escolha em todo o Brasil.

Os livros produzidos pelas editoras, em versão preliminar, são encaminhados a especialistas que os aprovam ou não a partir de critérios em seus editais. “Os critérios dizem respeito a: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Há critérios eliminatórios e critérios classificatórios” (VIEIRA, 2013, p. 69). Segundo a mesma autora e de acordo com os documentos oficiais, “são excluídos livros que apresentem manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ainda que não apresentem relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor no manual do professor e sua concretização na obra produzida para o aluno” (VIEIRA, 2013, p. 69).

Após aprovação das obras, a cada edital o PNLD publica o Guia do Livro Didático, o qual tem o objetivo de orientar os educadores em suas escolhas. A presença nas escolas e o uso deste material pelos educadores é questão importante para esta pesquisa, analisada no capítulo a seguir com intuito de perceber como as educadoras colaboradoras da pesquisa se apropriam deste material ou não para a escolha dos livros que serão utilizados nas aulas.

A escolha do Livro Didático do PNLD para todas as escolas públicas foi estruturada com a indicação explícita de que é um processo que acontece na escola, de forma autônoma, com participação democrática de todos os professores.

Assim, cada escola, após seleção de especialistas, recebe as coleções aprovadas e o Guia do Livro Didático impresso, além de estar disponível na internet, para auxiliar no processo de escolha, com registro no *link* do FNDE pela própria escola.

Esta prática, com alguma variação de consenso para escolha de um mesmo livro na rede, vinha ocorrendo nas escolas seriadas no caso pesquisado, porém não nas escolas multisseriadas existentes em Abelardo Luz, que recebiam os livros escolhidos pelas escolas seriadas urbanas e rurais, fato que será analisado com mais detalhes no capítulo seguinte.

Estas práticas institucionalizadas ao longo das últimas décadas pelo PNLD diferem das orientações do PNLD Campo, destinado a princípio apenas a escolas com menos de 100 alunos e agora aos anos iniciais do ensino fundamental de todas as escolas do campo. O documento de criação do programa não se refere à escolha por escola e sim por rede de ensino, cabendo um único registro de todas as escolas da rede no *link* do FNDE (BRASIL, 2011). Portanto, apesar de o programa, em seus documentos oficiais, defender o atendimento às especificidades político-pedagógicas e sociais de cada realidade, reduz a autonomia das escolas no processo de escolha por rede, trazendo consequências, que foram avaliadas nesta pesquisa, nas análises realizadas a partir da colaboração das educadoras que atuam em escolas dos anos iniciais, seriadas e multisseriadas.

Há ainda outras diferenças do PNLD Campo com relação ao PNLD, que poderiam ser caracterizadas inicialmente como positivas, uma vez que atendem as demandas com relação às especificidades de que trata a resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Como exemplo, aponta-se o fato de que os livros destinados às escolas do campo são consumíveis, enquanto que para o PNLD somente os de 1º e 2º anos são consumíveis; também se destaca a existência de coleções com diferentes formas, integradas, buscando atender as escolas seriadas e multisseriadas existentes no campo.

As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções *multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento*, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas (BRASIL, 2011, p. 1). Destaque da autora.

Essas diferenças são reconhecidas como positivas, de forma geral, mas as primeiras publicações sobre o PNLD Campo apontam que não bastam mudanças na forma. Em obra publicada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, parte dos profissionais que participaram dos processos avaliativos do PNLD Campo é responsável por um conjunto de capítulos que discutem o livro didático para a escola do campo e o programa. Deve-se entender essa publicação como uma contribuição aos debates sobre o tema, mas na perspectiva de quem participou desse processo e, portanto, tem responsabilidades sobre os seus resultados. Aqui serão destacados apenas alguns elementos que podem contribuir para se compreender os resultados da pesquisa realizada nas escolas de Assentamento.

Em seu texto sobre políticas públicas em Educação do Campo, Molina (2014) ressalta que a Educação do Campo passa por momento de “grande disputa por um projeto de campo”, onde o modelo de desenvolvimento deve ser entendido “como um espaço de produção de vida, de garantia da reprodução material dos sujeitos camponeses” com outra forma de “relações de trabalho, de relação com a natureza, de cultura”, que é diferente da forma de exploração capitalista. Para ela, o conteúdo dos livros deve ser direcionado nesta perspectiva, na problematização e no entendimento destas dimensões, na formação de “sujeitos coletivos organizados” para a construção de “outro projeto de campo e de sociedade”. (MOLINA, 2014, p. 25-26).

A autora (MOLINA, 2014, p. 26) aponta características fundamentais para a materialização da escola do campo, que devem ser respeitadas por quem se propõe a construir materiais para as escolas do campo, como os livros propostos no PNLD Campo. A primeira delas é “a vinculação com a própria realidade”, com o “papel de intervenção e transformação da realidade” que faz necessário que “a própria escola seja transformada”.

A segunda característica proposta pela autora é a “discussão do trabalho como princípio educativo”. Isso significa fazer com que “o trabalho, a produção material da vida dos sujeitos do campo” esteja presente na escola e problematizem as formas de trabalho existentes no campo. Uma terceira característica é “o protagonismo dos sujeitos camponeses dentro de seu processo de ensino-aprendizagem”. (MOLINA, 2014, p. 27).

Outra característica importante é a “necessidade de a escola “cultivar e promover a auto-organização dos estudantes”, de forma a garantir o protagonismo de que se almeja do sujeito camponês. Uma última característica destacada por Molina está na incorporação e na valorização dos saberes dos sujeitos do campo, além de garantir o “acesso ao conhecimento universalmente construído”. (MOLINA, 2014, p. 27-28).

Para chegar a tais objetivos, a autora aponta elementos que devem estar presentes nos livros didáticos para o campo: “a discussão sobre o território camponês, [...] sobre o trabalho no campo, [...] sobre a diversidade dos sujeitos, sobre as lutas dos sujeitos, sobre as práticas culturais, sobre a relação com a cidade, entre outros”. (MOLINA, 2014, p. 29).

É necessário sublinhar, aqui, que a autora afirma que “O livro didático da lógica comercial não atende os interesses da Educação do Campo, pior, muitas vezes, ao contrário, os distorce”, porque “a intencionalidade dos livros didáticos comerciais não é transformar a realidade, não é produzir sujeitos críticos e autônomos; pelo contrário, é gerar lucros para as editoras”. (2014, p. 30).

Na perspectiva da autora, “a disputa pela concepção dessa política pública foi fundamental” e agora há outros passos a serem dados “dentro do estado” para “disputar fundos públicos” e “rever no próximo PNLD Campo quem produz esses materiais didáticos, ampliando a rede autoral” (2014, p. 30). As considerações feitas pela autora respondem às proposições de luta do MST e do Movimento de Educação do Campo, em conteúdo e método.

Em dissertação defendida no início de 2013, Vieira (2013) havia localizado de forma inicial a problemática derivada dessa opção por um PNLD específico para as Escolas do Campo, apontando já naquele momento os embates que se anunciavam, incluindo algumas análises sobre o conteúdo das coleções aprovadas. A proposição, naquele momento, foi de intensificar as discussões sobre o significado do Programa e, em especial, pautar a discussão de mecanismos e instrumentos para a produção de materiais pelos professores e pelas escolas, na esteira de projetos como o Recriando Histórias desenvolvido pelo NPPD/UFPR e pelo LAPEDUH/UFPR.

A autora apresenta – como forma de enfrentar as lacunas existentes no Programa Nacional – a proposição de construção de materiais didático-pedagógicos pelos professores porque entende que “desta forma os sujeitos passam a fazer parte da história, podem se (re)apropriar de uma parte do seu trabalho, que é a produção

de materiais específicos, mais adequados aos seus alunos e as suas formas de ensinar”. Desta forma, “os materiais poderão ter um caráter mais local e regional e tornarem-se mais ricos no tratamento de questões do particular com vistas ao universal” (VIEIRA, 2013, p. 142).

Em outra direção, que guarda semelhança na preocupação, mas em parte se distancia na solução proposta, Molina também aponta que a produção dos livros não deve ficar somente a cargo das “editoras comerciais”, que a tratam como mercadoria, justamente porque a lógica comercial caminha em direção contrária às propostas da Educação do Campo. Reafirma que se deve continuar respeitando o princípio de sua origem, que é a construção coletiva por seus próprios sujeitos, mas aponta outros sujeitos que devem realizar a produção, entre os quais as licenciaturas em Educação do Campo e especializações em Educação do Campo, ligadas a universidades públicas, como espaços que têm condições de produzir esses materiais (MOLINA, 2014, p. 31).

Essas questões remetem à necessidade de estender o debate para a presença de outros materiais nas escolas, com os quais o livro didático dialoga. Em especial, destaca-se aqui o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que se caracteriza pelo compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, que tem os materiais didáticos como um dos seus eixos de atuação, com obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais. (BRASIL, 2015a).

Este programa propõe quatro eixos de atuação, no qual o último deles está diretamente relacionado à ampliação da oferta de materiais didáticos para uso nas escolas, visando contribuir no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

- 1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;
- 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do PNAIC, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes

do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

3) A gestão, o controle social e a mobilização, formados por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; e

4) **Materiais didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático PNAIC (PNLD PNAIC) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE).** (BRASIL, 2015a. Destaque da autora).

O PNLD PNAIC é desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC. Produzindo também o *Guia – Literatura na Hora Certa*, do PNLD PNAIC, composto por três (03) volumes, que acompanha os acervos de obras literárias selecionadas, enviadas às escolas participantes do PNAIC. (BRASIL, 2015a).¹⁰

O PNAIC, na formação dada aos educadores para a realização do planejamento de suas aulas, também prevê o uso do Livro Didático do PNLD, o que foi relatado pelas colaboradoras da pesquisa, evidenciando as relações que elas estabelecem entre os diferentes elementos que se entrecruzam na organização do ensino, no caso em estudo. Essas questões foram examinadas ao tratar dos critérios das educadoras para escolha e uso dos Livros Didáticos.

Reconhecendo-se a complexidade da situação em estudo, em que a organização do ensino é afetada por um conjunto numeroso de elementos curriculares, parte derivada do MST, parte das diretrizes locais e outra parte originada dos diversos programas federais que chegam às escolas – por acordos, escolhas ou imposições –, demarca-se a posição de que é uma problemática a ser intensivamente estudada.

¹⁰ Informações encontradas no portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em: jan. 2016.

Para esta dissertação, embora o foco não seja a análise dos livros que têm sido disponibilizados pelo PNLD Campo – trabalho analítico que exige construção teórica e metodológica específica –, foram selecionados alguns elementos que ajudam a compreender os resultados obtidos.

2.2.2. Os livros oferecidos e escolhidos: algumas considerações

A presença de Livros Didáticos oferecidos pelo PNLD nas escolas públicas do campo representa uma contribuição importante na forma de material impresso com conteúdo para o trabalho nas aulas. É esse o entendimento expresso pelos Guias e em alguns textos incluídos na obra organizada por Carvalho e Martins (2014).

No atual processo de escolha dos Livros Didáticos para o triênio a partir de 2016, todas as escolas de ensino fundamental de anos iniciais do campo interessadas, que aderiram ao PNLD Campo pelo censo escolar, puderam escolher estes livros. Foram duas as coleções aprovadas pelos especialistas, disponíveis para o processo de escolha: a Coleção Campo Aberto (Editora Global) e a coleção Novo Girassol (Editora FTD), esta última já disponibilizada desde o primeiro Edital.

A Educação do Campo está relacionada aos povos do campo, com realidades específicas que devem ser consideradas nos processos de ensino da escola, e para isso orienta os educadores a buscarem ligações do conteúdo com a realidade, com a vida dos educandos, entendendo que este conteúdo deve ajudá-los a compreender as realidades local e global em que estão inseridos. Neste sentido, a Educação do Campo reclama o direito de receber recursos pedagógicos apropriados para o trabalho em escolas do campo. No entanto, a questão que aqui se faz é se tal forma de produção e distribuição dos livros, para todo o campo brasileiro, pensada no âmbito do PNLD Campo, atende a necessidade de materiais específicos na direção demandada pelos movimentos sociais.

Vieira (2013), em pesquisa relacionada ao PNLD Campo desenvolvida no momento de sua de implantação, aponta diversas lacunas entre os objetivos propostos pelo programa – que, segundo a autora, se aproximam bastante do que se defende na proposta de Educação do Campo – e o resultado observado nos livros produzidos e encaminhados para as escolas naquele momento. A autora

alerta sobre o risco que se corre de minimizar conteúdos justamente nas áreas de conhecimento ou disciplinas nas quais as relações dos conteúdos científicos com a vida e com a experiência social e cultural dos alunos podem ser buscadas mais explicitamente.

Como já exposto, o FNDE lança editais com instruções que passam pelo crivo de especialistas e que devem ser seguidas pelas editoras que tiverem interesse em produzir os livros que serão destinados à escolha de todo o Brasil. Os livros produzidos são encaminhados a especialistas que os aprovam ou não, a partir de critérios em seus editais.

Após a aprovação das obras, o PNLD publica a cada edição o Guia do Livro Didático, cujo objetivo é orientar os educadores em suas escolhas, já que as recomendações e análises foram elaboradas por especialistas. São essas equipes que, ao final, aprovam ou reprovam as obras submetidas pelas editoras e, portanto, tais equipes são também responsáveis pela oferta realizada às escolas pelo Ministério da Educação.

Segundo o Guia, os resultados da avaliação foram os seguintes, evidenciando problemáticas a serem enfrentadas pelo próprio Programa:

Para o PNLD Campo 2016, dez (10) obras foram inscritas em atendimento ao Edital de convocação. A distribuição por tipo de composição foi a seguinte: uma (01) coleção para o Tipo I - Multisseriada Interdisciplinar Temática; três (03) coleções para o Tipo II - Seriada Multidisciplinar por Área; seis (06) livros regionais. Do conjunto de 04 coleções avaliadas no PNLD Campo 2016, 02 (50%) foram excluídas e 02 (50%) foram aprovadas. E dos livros regionais, 02 (33,33%) obras foram aprovadas e 04 (66.66%) reprovadas. (BRASIL, 2015, p. 17)

Em linhas gerais, faz-se a seguir uma breve apresentação das duas obras disponibilizadas para a escolha no PNLD Campo 2016, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, para qualquer escola do campo que tenha feito a adesão ao programa. As descrições apresentadas sob o título “Visão Geral” reproduzem literalmente informações essenciais dadas pelo Guia e incluem-se algumas considerações analíticas feitas pela pesquisadora, sem a pretensão de realizar efetivamente a análise completa dos livros.

2.2.2.1. Coleção Campo Aberto

a) Dados de identificação: segundo o catálogo virtual da Editora (disponível em <https://issuu.com/globaleditora/docs/folder_pnld_campo_2016>), a coleção foi “concebida pela ONG Ação Educativa”¹¹.

Editora: Global

Código da Coleção: 27938COL63

Categoria/Composição: Tipo I - Seriada Interdisciplinar

Número de Volumes: 11 LA (Livro do Aluno);

11 ME (Manual do Educador)

Local: São Paulo

A coleção é composta por 11 (onze) volumes (do 1º ao 5º ano), tratando cada volume de determinados componentes curriculares. (BRASIL, 2015)

b) Visão Geral

A coleção apresenta uma articulação entre as diferentes disciplinas, contendo uma proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo. A obra considera as práticas culturais e o universo simbólico das comunidades camponesas (amplamente ilustradas nos volumes). As temáticas apresentadas consideram o modo de vida das crianças e a coleção apresenta propostas que incluem o reconhecimento de vivências cotidianas, buscando reelaborá-las de forma a propiciar a sistematização do conhecimento.

Nas atividades propostas, frequentemente é sugerido o uso de materiais acessíveis na região ou nos domicílios, observando uma condição de sustentabilidade. Há temas significativos de expressões da cultura popular, o que contribui para uma reflexão sobre o papel do campo na produção da cultura brasileira. Destacam-se as festas populares como Congado, Folia de Reis e Cavalhada, valorizando as manifestações culturais com vistas à preservação de culturas locais. Há valorização de posturas éticas em relação à diversidade, estimulando o convívio social e o reconhecimento da diferença. São identificados temas relativos à diferença e à pluralidade social e cultural brasileira: (a) ao tratarem dos diferentes tipos de família, diferentes brincadeiras de diferentes regiões, das diversas festas populares; (b) ao se mostrar uma escola quilombola e uma comunidade indígena Xicrin, imagens de crianças de diferentes etnias, diferentes paisagens urbanas e rurais; e (c) ao se trabalhar com calendários agrícolas produzidos por diferentes povos em diferentes épocas. Assim, são retratados, além de camponeses, os grupos afrodescendentes e a população indígena. A relação campo-cidade é tratada de diferentes formas no decorrer da obra.

¹¹ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>>. “A **Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação** é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. [...] Desenvolve pesquisas, divulga informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero. [...] A Ação Educativa conta com um conjunto diversificado de fontes de financiamento: agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e apoiadores individuais.

Essa relação é construída em diversos momentos: (a) ao se trabalhar com a elaboração de um mapa com o trajeto da casa do estudante até a escola, há a comparação de que nem todas as crianças que vivem no campo precisam de transporte para chegar à escola, assim como as crianças que moram na cidade; (b) ao apresentar a informação sobre a existência de museus, tanto no campo quanto na cidade; (c) ao identificar a utilização dos recursos naturais na agricultura, pecuária e extrativismo, que ocorre no campo, mas que abastece campo e cidade. (BRASIL, 2015).

c) Destaques feitos a partir da análise realizada pelos especialistas:

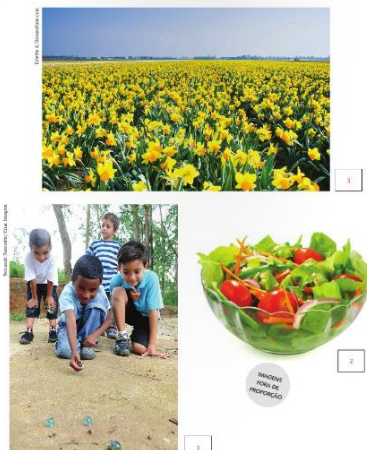
- A coleção apresenta uma coletânea textual composta por diversos gêneros, tais como diário, poema, mapa, letra de música [...]
- Na seleção do material para o ensino e aprendizagem em Arte, a obra amplia as experiências de leitura, com poesia, letras de música, texto dramático e roteiro de cinema [...]
- A coleção apresenta conteúdos e conceitos com uma linguagem adequada para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em abordagem que favorece a construção de novos conhecimentos, considerando conhecimentos prévios dos alunos. Com isso, a obra estimula a observação, a reflexão e a abstração a partir das experiências concretas dos estudantes.
- [...] As questões espaço-temporais e as experiências de outros espaços sociais estão representadas na coleção. A obra relaciona os conhecimentos dos estudantes aos conhecimentos científico-escolares.
- No Manual do Professor, verifica-se que, em todos os volumes, há o cumprimento de forma adequada de suas funções [...] (BRASIL, 2015)

d) Questões a considerar:

Não foi possível ter acesso a essa coleção, uma vez que não foi escolhida na localidade onde a pesquisa empírica foi realizada; foi feita uma solicitação à Editora, mas não houve resposta até o momento da finalização da dissertação. Assim, para contribuir na aproximação com essa coleção, seguem algumas imagens selecionadas a partir da página web da editora, na qual estão disponibilizadas na forma de *Preview*. Uma das escolas colaboradoras referiu sua preferência por essa obra.

FIGURA 1 - Volume de História e geografia – 4º. Ano.

2. Observem as imagens a seguir:



a) Numerem as fotos de acordo com as legendas a seguir.

- Brincadeiras no quintal.
- Gostosuras da nossa horta na salada.
- Campo de narcisos: beleza natural de nossa terra.

b) Voltem às imagens selecionadas pelo grupo e escrevam, no caderno, uma legenda para cada uma delas. Para isso, não se esqueçam de que:

- além de descrever a imagem, a legenda precisa mostrar como é interessante a região onde vocês moram;
- é preciso deixar claro qual a diferença entre o campo ontem e hoje.

3. Organizem as fotos e imagens em uma folha de cartolina (ou outro papel bem grande e firme).

- Evitem colocar todas as fotos de um único lado. Distribuem as imagens de modo a usar todo o papel.
- Copiem abaixo delas as legendas que vocês escreveram no caderno.
- Use uma caneta de ponta grossa para que o texto fique mais visível.
- Escrevam a legenda com letras maiores, para que possam ser vistas mesmo de longe.

4. Destaquem falas interessantes da entrevista, incluindo-as no cartaz.

5. Criem um título criativo para o cartaz, que tenha relação com o tema das fotos.

6. Na cartolina, escrevam o título no alto da folha, com letras grandes, maiores que as legendas.

Revisando

Observem o cartaz pronto e analisem os seguintes aspectos.

- O título é criativo e atrai a atenção do leitor?
- As letras usadas estão grandes e visíveis para serem lidas à distância?
- As fotos estão relacionadas com o tema proposto?

Destaca-se, entre outros aspectos, a característica da atividade de página inteira sugerida na letra a, dentro de modelos que exigem pouca atividade cognitiva dos alunos.

FIGURA 2 – Página do livro de Língua Portuguesa, Geografia e História. 5º.ano

CAPÍTULO 3

O TRABALHO NO CAMPO

Já vimos que é da terra que os seres humanos tiram seu sustento, utilizando os recursos da natureza, chamados de matérias-primas, e transformando-os em produtos. Isso se dá por meio do trabalho, que gera alterações no espaço.

Neste capítulo, vamos estudar como se dá o trabalho na terra, a produção agrícola tradicional e a mecanizada.

Busca: em os alunos de que forma a presença de máquinas agrícolas interfere na configuração dos paisagens rurais. Leve questões para discutir o que os alunos sabem sobre o assunto.

RODA DE CONVERSA


Para começar, observe as imagens a seguir. Depois, converse com os colegas e com o professor para responder às questões.

Imagem 1



Arido manual. Tabira (PE), 2010.

Imagem 2



Arido mecanizado em Santa Rita (TO), 2013.

Imagem 3



Colheita manual de tomate. Potrendaba (SP), 2011.

Imagem 4



Colheita mecanizada de cana-de-açúcar. Matias Cardoso (MG), 2011.

- Descreva as imagens anteriores.
- Em que aspectos elas são diferentes?
- Que imagens mostram técnicas agrícolas mecanizadas e que imagens mostram técnicas agrícolas manuais?

Destaca-se a diversidade de situações nas imagens, mas chama-se a atenção para a natureza da atividade solicitada aos alunos no item 3.

FIGURA 3 – Página do livro de Matemática e Ciências, 3º. ano

PENSANDO SOBRE formas de calcular

1. Calcule as subtrações:

a) $10 - 1 =$ 9 d) $50 - 1 =$ 49
b) $20 - 1 =$ 19 e) $70 - 1 =$ 69
c) $30 - 1 =$ 29 f) $90 - 1 =$ 89

• Observe os resultados das subtrações. O que você percebe de parecido nestes outros números de que também subtraímos 1?
É esperado que os alunos percebam que todos os resultados têm o algarismo 9 na unidade. Pergunte: como subtraímos com dezenas exatas.

2. Calcule mais estas subtrações:

a) $10 - 3 =$ 7 d) $50 - 3 =$ 47
b) $20 - 3 =$ 17 e) $70 - 3 =$ 67
c) $30 - 3 =$ 27 f) $90 - 3 =$ 87

• O que você observa quando subtraímos 3 desses números que chamamos de dezenas exatas (10, 20, 30, 40...)?
É esperado que os alunos percebam que todos os resultados têm o algarismo 7 na unidade.

3. Teste com números maiores e verifique se a regra se mantém.

a) $110 - 1 =$ 109 g) $110 - 3 =$ 107
b) $120 - 1 =$ 119 h) $120 - 3 =$ 117
c) $130 - 1 =$ 129 i) $130 - 3 =$ 127
d) $210 - 1 =$ 209 j) $210 - 3 =$ 207
e) $220 - 1 =$ 219 k) $220 - 3 =$ 217
f) $330 - 1 =$ 329 l) $330 - 3 =$ 327

• Escreva suas conclusões:
É esperado que os alunos escrevam com suas próprias palavras algo a respeito dessas subtrações. Inclua as conclusões com o nome.

PENSANDO SOBRE operações

Subtração armada

• Responda rápido, sem fazer as contas, quanto dá aproximadamente:
a) $289 - 123 =$ 166 c) $249 - 102 =$ 147
b) $368 - 145 =$ 223 d) $750 - 530 =$ 220

Agora você vai conhecer outra maneira de subtrair. Colocam-se os números no quadro de valor posicional como está abaixo. Veja o exemplo:

a) $289 - 123$

Centenas	Dezenas	Unidades
2	8	9
1	2	3
1	6	6

• Faça os próximos cálculos da mesma forma:

b) $368 - 145$

Centenas	Dezenas	Unidades
3	6	8
1	4	5
2	2	3

c) $249 - 102$

Centenas	Dezenas	Unidades
2	4	9
1	0	2
1	4	7

d) $750 - 530$

Centenas	Dezenas	Unidades
7	5	0
5	3	0
2	2	0

• Agora volte ao início e compare seus resultados com suas estimativas.

Destaca-se a permanência de modelos de ensino baseados na memorização e repetição, resultando em duas páginas de cálculos.

FIGURA 4 – Página do livro de Ciências, experiência sobre o movimento de rotação da Terra.

EXPERIMENTAR

Dia e noite

Agora, você e seus colegas vão simular o movimento de rotação da Terra e a ocorrência do dia e da noite.

Materiais

- uma lanterna
- uma bola ou globo terrestre

Como fazer

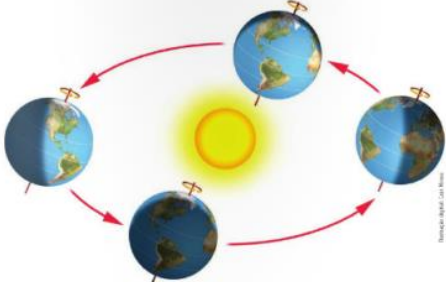
1. Em um lugar escuro, acenda a lanterna e ilumine a bola.
2. Gire a bola devagar. Observe que um lado ficará iluminado, e o outro, não.
3. Com uma caneta, faça uma marca na superfície da bola. Imagine que você está naquela posição. Gire a bola devagar, observando a sucessão de dias e noites.

Após a realização do experimento, converse com seus colegas e com o professor sobre o que aconteceria se a Terra não fizesse o movimento de rotação. Escreva a conclusão a que chegaram.

Se a Terra não tivesse movimento de rotação, haveria um lado da planeta que seria iluminado sempre, e outro que nunca receberia a luz solar.

Movimento de translação

Enquanto a Terra gira em torno de seu eixo, ela também dá voltas em torno do Sol. Esse é o **movimento de translação** da Terra. Para dar uma volta ao redor do Sol, a Terra leva cerca de 365 dias, ou seja, um ano. O percurso de um planeta ao redor do Sol se chama **órbita**.



Movimento de translação da Terra. (Esquerda sem escala; cores-fantasia.)

O movimento de translação da Terra faz com que a distribuição de luz e calor seja desigual ao longo do tempo, o que dá origem às estações do ano.

Dependendo do tempo que uma região é exposta ao Sol e do modo como os raios solares chegam até essa região, o clima será mais quente ou mais frio, caracterizando as estações do ano: primavera, verão, outono, inverno. Nem todas as regiões do Brasil possuem as estações do ano tão definidas.

Destaca-se a permanência do modelo de atividade prática com lanterna e globo terrestre, que tem sido problematizado em trabalhos sobre o ensino de ciências.

2.2.2.2. Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo

a) Dados de identificação

Editora: FTD

Código da Coleção: 27941COL63

Categoria/Composição: Tipo I - Seriada Interdisciplinar

Número de Volumes: 11 LA (Livro do Aluno);
11 ME (Manual do Educador)

Local: São Paulo

A coleção é seriada, multidisciplinar, organizada por área do conhecimento e composta de 11 (onze) volumes. (GUIA PNLD Campo 2016)

b) Visão Geral

Os tangenciamentos com a temática do campo são favorecidos pelo material de leitura que sinaliza a possibilidade de abordar questões referentes ao campo. As diferentes disciplinas que organizam a coleção potencializam a temática do campo de diferentes formas, prevalecendo uma estratégia de apresentar o campo como pretexto para compor o cenário de atividades numa dimensão mais ilustrativa. As temáticas, especialmente presentes nas áreas de História e Geografia, favorecem o debate sobre os jeitos de viver e se relacionar com o ambiente, assim como sobre as tradições culturais, seus valores e festejos, além das associações sociais camponesas de naturezas diversas, sejam elas atividades domésticas, de interação com a vizinhança ou de escuta de histórias dos mais idosos. Em relação aos sujeitos, suas práticas culturais e os espaços do campo, há uma diversidade evidente: moradias camponesas diversas, escolas, pequenas cidades, florestas, ribeirões. As práticas culturais incluem: brincadeiras que perpassam tanto o meio rural quanto o meio urbano (roda, pião, videogame, amarelinha, nadar em rios, soltar pipas); costumes do campo (estórias contadas ao luar); danças e festas típicas (São João, Bumba meu boi, festas da comunidade) e artesanato.

A coleção aborda algumas organizações e lutas sociais, trabalhos comunitários em bioconstrução e reaproveitamento de materiais, produção agroecológica, pesca coletiva, agricultura familiar, comunidade quilombola, comunidade indígena, movimento sem terra e conquistas sociais na legislação brasileira” (BRASIL, 2015).

c) Elementos destacados da avaliação dos especialistas

- A coleção propõe atividades individuais e em grupo favorecendo interações para diferentes aprendizagens. [...] Isso permite ampliar o diálogo da escola com a família e a comunidade, de modo a estreitar o contato dos saberes escolares com aqueles produzidos em espaços não escolares.
- A coletânea textual, com gêneros textuais variados e adequados ao universo do aluno do Ensino Fundamental, favorece experiências

diversificadas de leitura e possibilita o acesso a um material relevante da cultura escrita.

- Existe uma articulação entre Geografia e História a partir de uma questão temática: a vida no campo. As unidades abordam as vivências dos alunos, os saberes e fazeres da terra, o campo e suas histórias, o cidadão no campo, história e memória da comunidade, povo e cultura, tempos e sujeitos. Aborda-se, também, o campo como lar, as riquezas da terra, as comunidades campestres e as relações entre campo e cidade, lugares e paisagens, terra, trabalho e renda, as populações do campo, o município, território do campo e da cidade. (BRASIL, 2015, p. 45).

d) Questões a considerar

A coleção é uma nova versão da coleção aprovada em edital anterior, portanto, já era conhecida pelas escolas que a haviam recebido nos anos anteriores. Foi a coleção definida na rede municipal de ensino à qual estão vinculadas as escolas do campo colaboradoras desta pesquisa. As análises evidenciaram alguns elementos das relações que as educadoras colaboradoras estabeleceram com a obra. Apenas para contribuir na aproximação com essa coleção, seguem algumas imagens selecionadas a partir da página web da editora, na forma de uma amostra. (<<https://issuu.com/editoraftd/docs/>>.)

FIGURA 5 – Quatro páginas do Livro de Alfabetização



Destaca-se a diversidade de imagens e a representação artística de um caminho para ir à escola, com especial atenção à figura de criança ali representada (destacada no detalhe).

2. RESPONDA ORALMENTE.

- PARA ONDE VOCÊ ACHA QUE O MENINO ESTÁ indo? O QUE LEVOU VOCÊ A ESSA CONCLUSÃO? *O fato de o menino estar carregando um livro ou um caderno e a presença da seta informando a direção dão pistas de que o garoto está indo para a escola.*
- NA SUA OPINIÃO, COMO O GAROTO ESTÁ SE SENTINDO? JUSTIFIQUE. *Espera-se que os alunos concluam que o menino caminha tranquilo, feliz, distraído, cantando ou assobiando.*
- E VOCÊ, COMO COSTUMA SE SENTIR NO CAMINHO DA ESCOLA? *Resposta pessoal.*

3. DESENHE DUAS COISAS QUE VOCÊ FAZ DURANTE O DIA, ALÉM DE IR PARA A ESCOLA.

Aprentar a atividade para observar o que cada aluno sabe sobre a escrita do próprio nome. Pode ser que, nesse momento, algumas crianças ainda não saibam escrever o próprio nome convencionalmente. As propostas iniciais podem ajudar a fazer um diagnóstico da turma e planejar ações. Confeccione fichas com os nomes dos alunos. Apresente-as e converse com eles sobre a importância do nome próprio para as pessoas. Leia cada ficha e entregue-as às crianças. Nessa atividade, você terá a oportunidade de observar os conhecimentos que seus alunos têm sobre a escrita, onde podem encontrar letras e para que elas servem. Poderá também observar se eles diferenciam desenho de escrita. Se achar conveniente, amplie a atividade pedindo aos alunos que, em folha à parte, desenhem o autorretrato e escrevam o próprio nome. Informe-lhes que os trabalhos serão expostos no mural da sala de aula.

É HORA DE FALAR, MAS UM POUCO DE VOCÊ E TAMBÉM OUVIR O QUE OS COLEGAS VÃO DIZER.

4. ESCREVA O SEU NOME NO ESPAÇO ABAIXO. SE PRECISAR, COPIE-O DA FICHA QUE O PROFESSOR VAI ENTREGAR.

A escola deve oferecer aos alunos oportunidades para expressarem suas ideias, seus sentimentos e usarem a palavra com discernimento. Também é preciso promover situações para que desenvolvam a capacidade de ouvir e analisar o que os colegas dizem. Para que esta atividade seja preventiva, combine com a turma a importância de: ficar atento ao que os colegas dizem; não interromper o colega que está falando; levantar a mão quando quiser falar; falar claramente; sem medo de expor suas ideias; e acrescentar ideias novas às apresentadas pelos colegas.

VAI E VEM

- VOCÊ SABE QUEM ESCOLHEU O SEU NOME? POR QUE ESSE NOME FOI ESCOLHIDO?
- NA DATA COMBINADA PELO PROFESSOR, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO CONTAR A HISTÓRIA DO PRÓPRIO NOME.
- CONVERSE COM PESSOAS DA SUA FAMÍLIA PARA DESCOBRIR COMO SEU NOME FOI ESCOLHIDO.
- CRIE UMA FORMA DE REGISTRAR AS INFORMAÇÕES. ESSE REGISTRO VAI AJUDÁ-LO A SE LEMBRAR DE TUDO NO MOMENTO DA APRESENTAÇÃO.

O objetivo desta proposta é desenvolver a capacidade de falar publicamente, adequando a fala à situação de produção. É preciso ter em mente que a comunicação oral deve ser vista como objeto de aprendizagem. Se achar conveniente, envie um bilhete aos pais ou responsáveis, solicitando a cooperação na atividade. Antes da apresentação oral, diga aos alunos que devem iniciar falando o próprio nome, quem o escolheu, e prosseguir dizendo o motivo da escolha. A socialização da história dos nomes por toda a turma leva muito tempo. Assim, se achar necessário, realize a atividade em mais de um dia. Estabeleça a ordem de apresentação e informe sobre a importância de falar pausadamente, em um tom de voz que possa ser ouvido sem dificuldade. Chame, também, a atenção da turma para o fato de que é indispensável ouvir os colegas, sem fazer interrupções.

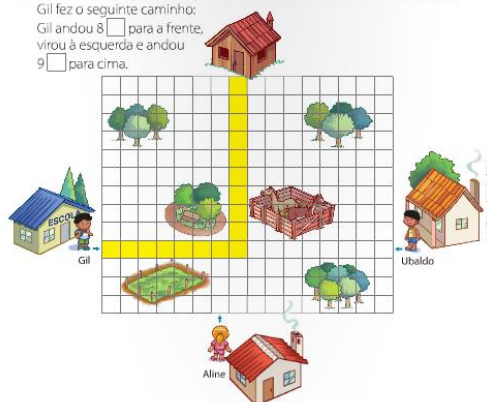
É IMPORTANTE OUVIR OS COLEGAS COM BASTANTE ATENÇÃO.

MEU NOME É LUNA. MINHA MÃE ESCOLHEU ESSE NOME PORQUE LUNA QUER DIZER LUA, AQUELA QUE BRILHA NA NOITE. MAMÃE DISSSE QUE EU SOU UM PRESENTE LINDO QUE BRILHA NA VIDA DELA.

QUANDO CHEGAR A SUA VEZ DE SE APRESENTAR, FIQUE DE PÉ, OLHE PARA OS COLEGAS E CONTE A HISTÓRIA DO SEU NOME. USE UM TOM DE VOZ DE MODO QUE TODOS POSSAM OUVI-LO. PROCURE TAMBÉM NÃO FALAR RÁPIDO OU MUITO DEVAGAR.

FIGURA 6 – Página do Livro de Matemática e Ciências do 3º ano

4. Gil, Aline e Ubaldino moram perto da escola. Para ir da escola até sua casa, Gil fez o seguinte caminho:
Gil andou 8 para a frente,
virou à esquerda e andou
9 para cima.



- a. Gil pode fazer outro caminho? Descreva-o.

Resposta pessoal.

- b. Pinte na malha os caminhos que Aline e Ubaldino podem fazer para chegar até a casa de Gil. Depois, descreva-os. *Respostas pessoais.*

• Aline:

• Ubaldino:

- c. Quem fez o caminho mais curto?

A resposta vai depender dos caminhos pintados pelo aluno para Aline e Ubaldino. Se for possível, oriente os alunos a desenharem em papel quadriculado um "mapa" de sua comunidade, semelhante ao dessa atividade. Em seguida, peça que tracem caminhos e troquem informações com seus colegas.

11

5. Alguns amigos da escola quiseram comparar suas alturas. Observe a altura de Ana e seus amigos.



- a. Quem é a criança mais alta?


Fábio.

- b. Quem é a criança mais baixa?

Rosa.

- c. Escreva o nome das crianças na ordem da mais alta para a mais baixa.

Fábio, Ana, Ricardo e Rosa.

- d. Complete a tabela abaixo com a medida das crianças, usando o  como unidade de medida.

Explore a atividade fazendo comparações entre os alunos. Exemplo: forme grupos de 5 alunos e pergunte a eles quem é o mais alto, quem é o mais baixo e depois forme fila em ordem crescente ou decrescente de altura. Depois, peça-lhes que formem duplas e comparem suas alturas. Mostre que um aluno pode ser mais alto em relação a um colega e mais baixo em relação a outro.

*Altura das crianças	
Nome	Altura em 
Ana	8
Fábio	9
Rosa	6
Ricardo	7

**Dados fictícios. Elaborado em julho de 2014.*

12

Destaca-se a proposição de atividades, com a presença de tabela para organizar a informação.

Finaliza-se, assim, esta seção, que abordou elementos relacionados ao PNLD Campo, sua organização, seus documentos e que fez uma rápida apresentação dos livros oferecidos à escola dos professores das escolas do campo. Como foi dito, não se trata de uma análise dos conteúdos e da forma das obras disponibilizadas à escolha das escolas, o que demandaria uma pesquisa específica. Parte do material de divulgação continua disponível nos *sites* das editoras, o que possibilita o acesso para interessados em conhecer um pouco mais sobre as obras.

Para esta dissertação, a intenção foi a de levantar elementos para entender opiniões manifestadas pelas colaboradoras, que estarão em análise no capítulo a seguir, e para apontar ao final algumas considerações derivadas do desenvolvimento desta pesquisa.

3. ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS PELOS EDUCADORES DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: CRITÉRIOS, DIÁLOGOS E TENSÕES

Como destacado até aqui, o governo federal oferece Livros Didáticos às escolas públicas brasileiras e desde 1985 efetivou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que ampliou a oferta até a sua universalização. O livro se constitui em importante recurso pedagógico existente na escola e muitas vezes é um dos principais instrumentos de trabalho, enquanto material impresso para uso dos educadores nas aulas.

Para o encaminhamento dos livros didáticos à escola, um amplo processo de avaliação e escolha dos livros é desenvolvido pelo programa, tendo os educadores a possibilidade de escolher os livros didáticos dentre algumas opções pré-selecionadas por especialistas, cujas características e fichas avaliativas são disponibilizadas em um guia do livro didático para ajudá-los na avaliação e na escolha.

Após o processo de escolha, que se dá de forma sequenciada e alternada em triênios, para anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, o programa prevê que os livros escolhidos em primeira ou segunda opção sejam enviados às escolas, onde poderão ser utilizados pelos educadores nas aulas durante períodos de três anos, quando há novo processo de escolha.

O Programa e suas ações, dados sua universalização nas escolas públicas, seu significado econômico e seus efeitos na produção editorial brasileiras nas últimas décadas, têm levado os pesquisadores ao desenvolvimento de estudos que se dirigem tanto aos livros enquanto objetos de pesquisa como aos processos de avaliação, seleção e uso, em diferentes intensidades. Sabe-se que, ainda, a aproximação com o espaço escolar é pouco frequente e são menos numerosos os estudos que analisam os livros nas salas de aula.

No caso desta pesquisa, deve-se destacar que as escolas pesquisadas se localizam no campo, área de assentamento da reforma agrária, onde o processo de luta para conquista da terra foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – que vem há algum tempo buscando construir em seus espaços uma proposta de Educação diferenciada. Nestas escolas, até 2011, os

livros oferecidos à escolha dos educadores eram os mesmos que aqueles disponibilizados para as escolas de áreas urbanas.

No entanto, como exposto em capítulo anterior, a partir de então passou a existir um programa específico denominado PNLD Campo, que oferece livros produzidos especialmente para escolas em áreas rurais, incluindo-se as que estão em áreas de assentamento, como as que participam e colaboram com esta pesquisa.

Neste caso, os estudos apenas começam a ser realizados, dada a existência recente do Programa PNLD Campo. Por esse motivo é que se definiu a direção da pesquisa para buscar compreender relações estabelecidas com o livro didático nesta situação específica.

Neste capítulo, serão apresentados inicialmente elementos da construção da pesquisa, indicando objetivos, apresentando os sujeitos colaboradores e descrevendo procedimentos e estratégias de trabalho de campo; na segunda parte, serão apresentados os resultados das análises desenvolvidas sobre os processos de escolha dos livros, condições em que ocorrem e elementos considerados pelos educadores e escolas ao fazerem as escolhas, resultados estes que foram articulados em torno de duas categorias centrais: a) tensão entre autonomia na decisão de escolha e imposições do sistema; b) tensões e diálogos entre propostas educacionais no âmbito das escolas de assentamento.

3.1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

As lacunas percebidas com relação à pesquisa sobre o uso do Livro Didático por educadores e educandos nas escolas (GARCIA, 2009, 2011), principalmente sobre o Livro Didático do PNLD Campo (dada a recente criação do programa), é que levaram a definir o tema do projeto de pesquisa – Critérios de escolha e uso dos Livros Didáticos do PNLD por educadores de escolas do campo em área de assentamento da reforma agrária.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era analisar o uso do livro didático pelos educadores na construção do conhecimento, com educandos de uma única escola pública de assentamento, do município de Abelardo Luz, situada em área de

assentamento de reforma agrária do MST. A intenção era relacionar os conhecimentos produzidos com apoio no livro didático com as proposições do Movimento Sem Terra e a Educação do Campo, em seus princípios e proposta pedagógica. Pretendia-se perceber se os conteúdos trabalhados efetivamente resultam na construção do conhecimento necessário de seus sujeitos, para a geração de suas vidas de forma coletiva, autônoma e libertadora.

No entanto, dadas a amplitude desse objetivo para os limites de pesquisa de mestrado e a complexidade para definir parâmetros para avaliar a construção do conhecimento na escola por educadores e educandos, optou-se por desenvolver um tipo de estudo que pudesse contribuir com elementos que, futuramente, servissem de base à pesquisa inicialmente projetada. Manteve-se o tema dos livros didáticos, um recurso que está presente nas escolas e que é utilizado nas aulas de diferentes formas.

Parte dos conhecimentos produzidos nas aulas está relacionada aos livros, seja porque eles fornecem aos professores conceitos e caminhos em seu planejamento, seja porque são usados para leituras e atividades nas salas de aula, seja ainda porque os alunos podem acessar – mesmo de forma autônoma, em suas casas – os conhecimentos veiculados por esse objeto da cultura escolar.

Definiram-se, então, a necessidade e a possibilidade de compreender os critérios utilizados pelos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas do campo localizadas em área de assentamento da reforma agrária do município de Abelardo Luz - SC, para escolha dos Livros Didáticos, buscando entender se e como tais critérios estão relacionados com o projeto de educação do MST e com as fundamentações teóricas da Educação do Campo.

3.1.1 Objetivos

Ao objetivar identificar e compreender quais são os critérios de avaliação utilizados por estes educadores para escolha dos Livros Didáticos, alguns questionamentos foram levantados, os quais demandam respostas a questões relacionadas e que podem ser dadas por meio de uma aproximação com as/os educadoras/es: os educadores destas escolas participam do processo de escolha do

Livro Didático? Como este processo é realizado nas escolas? Há efetivamente um processo de discussão e debate para definir os livros que a escola deseja usar? Se há, quais são os elementos privilegiados? E quais são os elementos considerados pela escola e seus educadores ao escolher um livro para os educandos dessas escolas do campo?

Buscando aproximação com a escola do campo, há outras perguntas orientadoras que direcionaram o estudo empírico. Ao escolher os livros, consideram-se as especificidades dessa escola e dos seus educandos? Na opinião das educadoras, os livros disponibilizados para a escolha atendem às necessidades para a produção do conhecimento nas aulas? E ainda, tratando-se de escolas de um assentamento, o projeto de educação do MST é uma referência para a seleção realizada?

Finalmente, buscando uma aproximação com a organização das aulas por essas educadoras, buscou-se também indagar se os livros didáticos são utilizados. Se sim, de que forma são utilizados? São articulados a outros materiais disponíveis na escola? Quais?

Tem-se, então, como objetivo geral da pesquisa analisar os processos de escolha dos livros didáticos por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária, relacionando as condições em que eles ocorrem e os critérios utilizados pelos educadores ao projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e às fundamentações teóricas da Educação do Campo.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever, sob a perspectiva dos educadores, as condições em que se dá o processo de escolha dos livros em escolas do campo de Assentamento;
- b) Identificar os elementos levados em conta pelos educadores de escolas de Assentamento ao escolher os livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental;
- c) Relacionar os critérios de escolha com as possibilidades de utilização dos livros nas aulas, do ponto de vista dos educadores;
- d) Analisar relações entre os processos de escolha, os critérios explicitados pelos educadores e as propostas orientadoras da educação em escolas do MST.

3.1.2. Sujeitos colaboradores da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa são educadoras que atuam em escolas do campo, em área de assentamento da reforma agrária. São pedagogas que exercem seu trabalho de ensino para educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de *1º ao 5º ano* e duas educadoras de escolas multisseriadas, que trabalham com *todos os anos* em uma única sala e turno. Algumas delas têm vasta experiência, outras estão iniciando sua atividade profissional, e entre estas há uma educadora que, por ocasião da pesquisa, ainda não havia completado o curso de graduação.

QUADRO 4 – Educadoras colaboradoras da pesquisa, tempo de trabalho em escola de assentamento e turmas que atendem

Pseudônimo	Tempo de trabalho	Séries/anos
EDUCADORA A	6 anos	Ed. Infantil e 2º ano
EDUCADORA B	20 anos	Multisseriada e Ed. Infantil
EDUCADORA C	6 anos	1º ano e Artes
EDUCADORA D	13 anos	1º e 2º ano
EDUCADORA E	19 anos	Multisseriada e 3º ano seriada
EDUCADORA F	2 anos	4º ano
EDUCADORA G	4 anos	3º ano
EDUCADORA H	7 anos	2º ano
EDUCADORA I	8 anos	5º ano

FONTE: Pesquisa da autora, 2014.

Desse grupo de colaboradoras da pesquisa, oito educadoras responderam inicialmente o questionário; entre elas, uma ainda estava cursando pedagogia e sete têm graduação em pedagogia. Portanto, pode-se afirmar que se trata de um grupo que tem formação em nível superior. Esse é um elemento a destacar, tratando-se de escolas em área rural, uma vez que muitas críticas à qualidade do ensino nessas áreas estão atreladas à afirmação da baixa qualificação profissional dos professores – o que neste caso não acontece.

Quatro das colaboradoras tinham, no momento da pesquisa, curso de especialização na área de atuação, realizado em universidades regionais como UNOESC, UCEF Faculdades, e três delas estavam cursando Especialização em Educação do Campo, curso realizado no assentamento, pelo Instituto Federal Catarinense – IFC – em parceria com o MST. Este curso de especialização é o primeiro curso realizado pelo IFC, no Campus Avançado no Assentamento José

Maria, em Abelardo Luz, em fase de implantação. Reafirma-se a qualificação profissional das educadoras colaboradoras para além da graduação.

No decorrer da pesquisa, além das oito professoras que participaram da primeira etapa, mais uma educadora de escola multisseriada foi incluída, por meio de entrevista, pela necessidade percebida de compreender as relações com o Livro Didático do Campo recebido por estas escolas em 2013. Esta educadora também tem formação em nível de graduação pela UNOESC e Especialização na área de atuação pela UCEF Faculdades.

QUADRO 5 – Nível de formação das educadoras colaboradoras da pesquisa

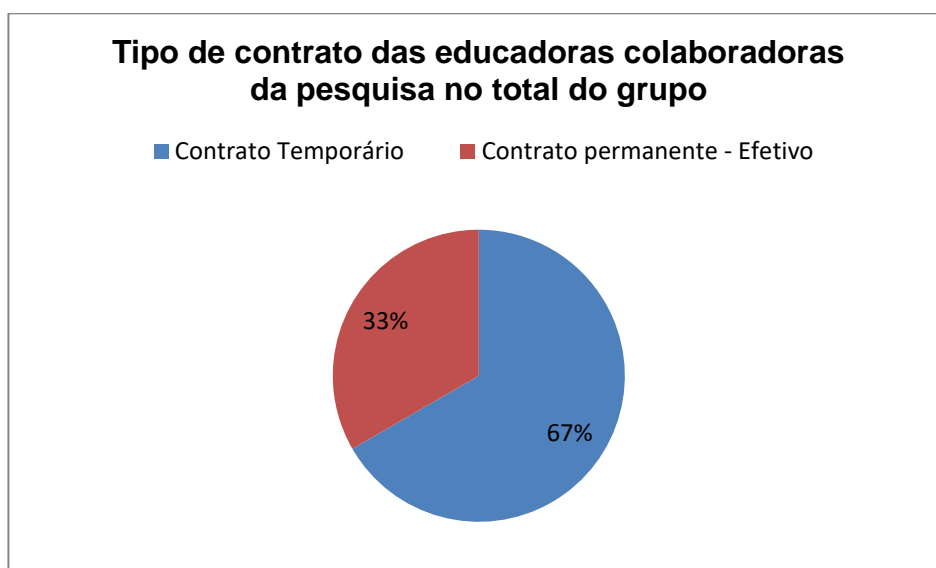
Nível de formação das educadoras colaboradoras da pesquisa		
Pseudônimos	Graduação/Instituição	Especialização/Instituição
EDUCADORA A	Pedagogia – EAD – Universidade Castelo Branco	Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva/ IESC Educação do Campo – IFC – Fase de conclusão
EDUCADORA B	Magistério/Pedagogia – UNOESC	Séries iniciais – UCEF
EDUCADORA C	Pedagogia – EAD – UNIASSELVI	Educação do Campo – IFC – Fase de conclusão
EDUCADORA D	Pedagogia – UNOESC	Séries Iniciais – UCEF
EDUCADORA E	Pedagogia – Inst. não informada	Sim – Não informou em que.
EDUCADORA F	Pedagogia – EAD – fase de conclusão	-
EDUCADORA G	Pedagogia – EAD	Educação Infantil e Séries Iniciais / Inst. não informada
EDUCADORA H	Pedagogia – EAD	Educação do Campo – IFC – Fase de conclusão
EDUCADORA I	Pedagogia – UNIASSELVI	-

FONTE: Pesquisa da autora, 2014 e 2015

Destaca-se também o fato de que quase a totalidade das educadoras tem somente contrato temporário para o trabalho nas escolas. Do total das educadoras colaboradoras da pesquisa (9), somente três são efetivas, sendo duas em escolas multisseriadas e somente uma em escola seriada.

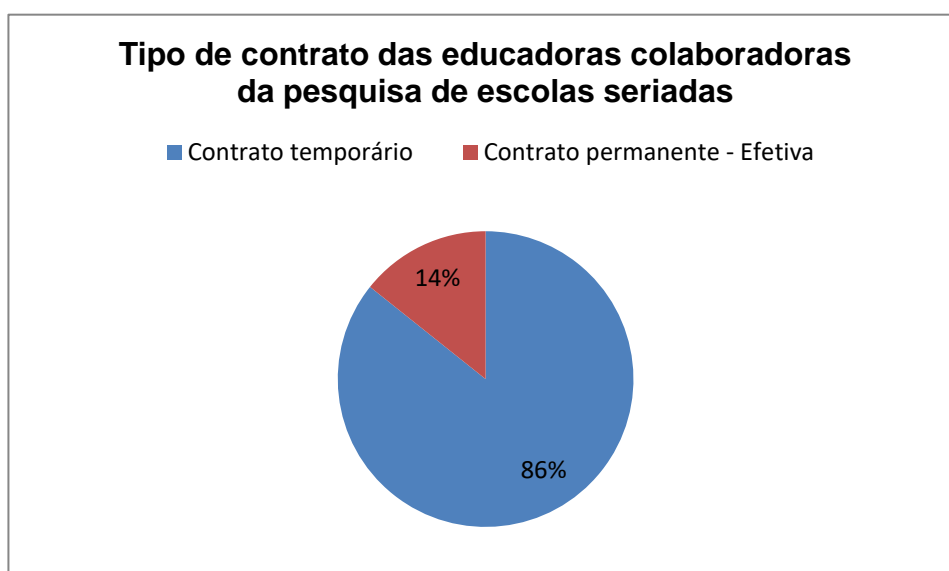
Estes números demonstram a realidade das escolas seriadas dos assentamentos de Abelardo Luz, onde quase 90% dos educadores, tanto de anos iniciais como das disciplinas específicas dos anos finais, são contratados temporários, situação que contrasta com a melhoria no nível de formação observada e que resulta em dificuldades na criação de um projeto de escola mais consistente. Como se costuma ouvir nos espaços das escolas, se está sempre recomeçando.

GRÁFICO 1 – Tipo de contrato de trabalho do total das educadoras colaboradoras da pesquisa



FONTE: Pesquisa da autora – 2014 e 2015

GRÁFICO 2 – Tipo de contrato de trabalho das educadoras colaboradoras de escolas seriadas



FONTE: Pesquisa da autora, 2014 – 2015

O primeiro motivo de ter poucos educadores efetivos nestas escolas se dá pelo fato de por algum tempo não haver educadores formados que quisessem trabalhar em escolas do campo, mais ainda em escola dos assentamentos. Estas sempre recebiam educadores em formação, que participavam do processo seletivo

de contrato temporário realizado no município a cada ano, justamente pelo não preenchimento das vagas existentes por educadores efetivos e formados.

Nos últimos anos, de forma progressiva, o cenário da falta de educadores formados foi se transformando; no entanto depois que educadores dos assentamentos se formaram, não houve mais um concurso público válido, já que o último foi em 2007. Em 2011, houve um concurso que está em processo judicial. No final do ano de 2015, foi realizado novo concurso, no momento, março e abril de 2016, está em processo de contratação de educadores, mas prevê que boa parte das vagas existentes nas escolas dos assentamentos não será suprida, pois existem as vagas destinadas pelo concurso anterior (em processo judicial), o que leva a crer que permanecerão muitos contratos temporários. Despacho expedido dia 03/08/2015, pelo prefeito municipal, prevê a não abertura para próximo concurso das vagas do concurso de 2011 e a permanência de contratos temporários no município.

Um aspecto importante a ser observado é que, diferentemente de anos anteriores e de muitas escolas do campo e de assentamento de outras localidades, nas quais os educadores vêm da cidade, todas as educadoras colaboradoras da pesquisa vivem nos assentamentos localizados no entorno das escolas; assim, conhecem, ao menos em parte, a vida e realidade dos educandos. Algumas delas participaram do processo de luta e conquista da terra e, na totalidade, suas famílias acompanham as mesmas dificuldades da produção e da geração de renda por meio da agricultura familiar, assim como a maioria das famílias do assentamento.

Mas, nem sempre foi assim. Houve variações significativas no grupo de educadores que trabalharam nas escolas de assentamento neste local, no início indicados pelas comunidades dos assentamentos, depois em sua maioria vindos da cidade, educadores jovens em processo de formação, questão que será referida mais adiante, no sentido de compreender a construção do projeto de educação do MST dentro das escolas pesquisadas. O fato atual de as educadoras da pesquisa viverem no assentamento também não significa, necessariamente, que todas tenham um grau maior de compreensão do projeto de educação do MST, nem que estejam de acordo com os processos de luta e da educação pensada pelo movimento, haja vista que nestes territórios estão presentes todas as contradições sociais decorrentes do processo de alienação produzido pelo capital.

3.1.3 Procedimentos, estratégias e instrumentos no trabalho empírico

Com relação à metodologia utilizada na pesquisa, optou-se pela investigação denominada de “qualitativa”, entendida na perspectiva de que se desenvolve em contexto da descoberta, a partir das discussões encontradas em Lessard-Hébert *et al.* (1990, p. 2). De forma genérica, os autores apresentam características das metodologias qualitativas que trabalham privilegiadamente em processo *indutivo exploratório* (contexto da descoberta) e pela formulação de teorias *interpretativas*, distintas, portanto, das que se apoiam em especial no processo hipotético-dedutivo e experimental num contexto de verificação (contexto da prova).

Portanto, o uso do termo não se aplica aqui a qualquer distinção entre análises quantitativas e análises qualitativas, mas refere-se a um conjunto de modos de produção do conhecimento que tem como finalidade a aproximação com os significados atribuídos pelos sujeitos às questões em foco, compreendendo também que a produção dos dados se dá na relação do pesquisador com seu objeto e com o campo empírico.

Outra dimensão que caracteriza esse tipo de pesquisa está relacionada à necessidade de descrição dos procedimentos como uma das formas de atribuir cientificidade ao processo e ao produto da investigação. A validade dos resultados está diretamente ligada à possibilidade de avaliar procedimentos, decisões e escolhas realizadas pelo pesquisador ao longo do percurso.

É nesse sentido que se fala aqui de pesquisa “qualitativa”. Os autores sugerem três técnicas normalmente usadas nas ciências sociais, que podem ser usadas nas ciências humanas, das quais se fez uso nesta pesquisa, incluindo entrevistas e questionários, observação participante e análise documental, com diferentes finalidades. Para os objetivos da dissertação, a observação e a análise documental tiveram a função de complementaridade, possibilitando “triangular dados” (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 1990 p. 144).

Inicialmente foram realizadas buscas em base de dados para a localização de pesquisas com o tema Escola do Campo e Livros Didáticos, com leitura flutuante dos trabalhos encontrados e com o propósito de encontrar lacunas, definir questões orientadoras, objetivos e procedimentos iniciais.

Para iniciar o trabalho empírico, foi realizado estudo exploratório para uma primeira aproximação com as escolas e as educadoras, com questões relacionadas à participação das mesmas na escolha dos Livros Didáticos do PNLD, seus critérios de escolha e uso nas aulas. Foram, então, feitas visitas a três escolas, duas de Ensino Fundamental seriadas que atendem do 1º ao 9º ano e uma multisseriada, para entrega de uma carta de autorização, no espaço da escola, momento em que se pôde perceber a disponibilidade das direções e educadoras em colaborar com a pesquisa. A uma das educadoras de escola multisseriada foi entregue a carta mantida uma conversa sobre sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa, no espaço de uma das escolas seriadas onde trabalhava em um dos turnos de aula.

Por ocasião das visitas às escolas, foi possível observar algumas questões de organização das mesmas, como a dificuldade das escolas multisseriadas com a diminuição de educandos, falta de transporte e, de alguma forma, a falta de compreensão de alguns pais sobre a importância da permanência da escola na comunidade, assim como, em perspectiva contrária, o entendimento de outros que lutam insistentemente para que ela permaneça funcionando na comunidade.

As escolas multisseriadas funcionam em período matutino com educandos dos anos iniciais do ensino fundamental e no turno vespertino com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos. As estruturas destas escolas são simples, dispõem de uma sala de aula, uma cozinha pequena, banheiros masculino e feminino. Não há espaço separado para planejamento ou outras atividades a serem desenvolvidas pelas educadoras.

As escolas receberam do governo federal cinco computadores, com impressora e internet disponibilizada pela Secretaria de Educação; no entanto, em uma delas, os computadores e a impressora haviam sido roubados. A biblioteca disponível, junto ao espaço da sala de aula, se resume basicamente aos livros vindos do MEC pelo programa de complementação ao Livro Didático.

Cada uma destas escolas conta com uma educadora, efetiva, formada em pedagogia, regente de turma que trabalha em um turno com as disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências dos anos iniciais do ensino fundamental e no outro turno com Educação Infantil. Normalmente, há na escola mais um educador, contratado temporário, 20 horas semanais, que trabalha com as demais disciplinas do ensino fundamental – artes, recreação, inglês e filosofia. Estas

escolas também contam com uma servente em tempo integral. Não há transporte escolar para os alunos destas duas escolas multisseriadas.

As duas escolas seriadas nos assentamentos, mantidas pelo poder público municipal, estão localizadas em dois polos centrais, uma no Assentamento 25 de Maio, onde está organizada uma vila de moradores; nele há também uma escola de ensino médio, mantida pelo estado; um posto de saúde; uma filial da Cooperaeste/Terra Viva com mercado e agropecuária; Igrejas; centro comunitário e pequenos comércios locais.

A outra escola seriada está localizada na sede do Assentamento José Maria, onde funcionam também mais uma escola de ensino médio, mantida pelo estado, esta com curso técnico em agropecuária; um posto de saúde; um resfriador de leite, pertencente à Cooperaeste, que recolhe a produção local e encaminha à indústria em São Miguel do Oeste; em fase de implantação, há um campus avançado do Instituto Federal Catarinense.

Estas escolas, em conjunto, atendem mais de 800 educandos da Educação Infantil de 4 e 5 anos e ensino fundamental de 1º ao 9º ano, vindos de 19 assentamentos, de um total de 22 existentes no município (os estudantes dos outros três assentamentos, devido a sua localização, estudam em escolas localizadas na sede do município, em áreas urbanas). Essas escolas seriadas têm, em média, 12 salas de aula em cada uma, cozinha, refeitório, secretaria, banheiros e biblioteca com bom acervo de livros e jogos pedagógicos, laboratório de informática com computadores (poucos em funcionamento para a quantidade de educandos) e internet.

No ano de 2015, as escolas seriadas receberam cinco telas digitais cada uma delas, o que facilita a organização da aula com o uso de mídias em sala. Trabalham em cada uma dessas escolas cerca de vinte educadores, com formação na área de pedagogia e das áreas específicas do ensino fundamental, a maioria contratados temporários, uma diretora para cada escola (contrato em comissão), dois assistentes técnicos pedagógicos e um assistente de educação (secretário) em cada uma delas, também com contrato em comissão, além de assistentes de copa, cozinha e limpeza.

As escolas seriadas recebem recursos do Programa Mais Educação, uma ação do MEC¹², oportunizando o trabalho com parte dos educandos em tempo integral, nos limites de um programa em que o recurso não é permanente, demandando paradas em seu funcionamento na escola, quando não há dinheiro. Para estas escolas, há a oferta de transporte escolar para todos os educandos.

Na Escola Básica Municipal José Maria está em fase de conclusão mais um prédio com seis salas de aula, uma sala de informática e um espaço para biblioteca, espaço de cozinha, secretaria, sala de professores e banheiros. Este contribuirá especialmente para o projeto de implantação progressiva da Escola de Tempo Integral, já que hoje os educandos que participam do Mais Educação utilizam salas de um centro de formação cedido para o IFC, o qual passará a utilizá-lo em breve com seus próprios cursos.

Pode-se, assim, considerar que estas escolas seriadas têm boa estrutura para o trabalho pedagógico e funcionamento, mas que ainda não é suficiente pela grande demanda de educandos, tendo a Escola José Maria a expectativa de melhorias após a conclusão do novo prédio.

Nesse conjunto de escolas, a partir dos resultados do estudo exploratório, organizou-se o trabalho empírico principal para fazer a aproximação com o ponto de vista das professoras sobre os livros didáticos. Foi utilizado um questionário, estruturado com questões em torno de três eixos: o primeiro, para identificação dos colaboradores; o segundo, sobre o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD na escola; e o terceiro, sobre a possibilidade de uso dos livros nas aulas. As questões direcionadas às educadoras tinham como objetivo perceber sua participação no processo de escolha; como foi este processo; quais critérios utilizaram para escolher e se os livros escolhidos são os que chegaram à escola. Também foram solicitadas a explicar como utilizam os livros nas aulas, em particular para saber se selecionam conteúdos, quais critérios utilizam para escolher ou excluir conteúdos dos livros a serem trabalhados.

¹² Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, com intenção de diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Disponível na página do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Uma última questão foi organizada no sentido de perceber o que pensam as educadoras sobre a adequação dos livros didáticos disponibilizados pelo programa, existentes na escola, para a construção do conhecimento com os educandos na realidade em que estão inseridos. Isso significa, nesse conjunto de escolas, buscar compreender a relação que as educadoras estabelecem entre os livros e as propostas de educação que orientam as escolas, em particular as originadas do MST, já que são escolas de Assentamento.

O questionário foi entregue a todas as educadoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, das escolas do Campo, em área de Assentamento do Município de Abelardo Luz - SC. Foram treze (13) questionários entregues, dos quais oito (8) foram devolvidos com as respostas, informações que possibilitaram a produção das análises para esta dissertação.

Após a realização do questionário, no decorrer do ano de 2015, como previsto, ocorreu o processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD Campo, anos iniciais do Ensino Fundamental, para o triênio 2016/2018, processo este dirigido para todas as escolas do campo do município de Abelardo Luz - SC, de assentamento e de comunidades rurais. Neste processo de escolha, como o edital previa a possibilidade de participação de cada escola em somente um dos editais, não foi dada às escolas do campo de Abelardo Luz outra opção que não fosse a escolha dos livros didáticos disponibilizados no Guia do PNLD Campo, ao qual a Secretaria de Educação havia feito adesão em censo escolar, condição necessária para participar do programa.

A pesquisadora acompanhou o processo de escolha do livro didático em uma das escolas, produzindo dados que também serão objeto de análise. A forma de escolha por rede – que difere da forma de escolha para o PNLD – indicada nos documentos oficiais do PNLD Campo 2013 e 2016, e que já fora anteriormente problematizada por Vieira (2013, p. 138), é questão que se articula com a forma como o processo de escolha foi realizado nas escolas do campo do Município de Abelardo Luz e se constitui em uma das questões centrais das conclusões desta pesquisa.

3.2. OS PROCESSOS DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: TENSÕES E DIÁLOGOS

As análises que serão apresentadas a seguir foram realizadas a partir de um conjunto de dados produzidos pela pesquisadora durante um ano e meio de trabalho empírico. Estabelecendo uma relação próxima e frequente com as escolas e educadoras colaboradoras, foi possível entrecruzar informações derivadas de observações, da aplicação de questionários e de conversas informais com os colaboradores, bem como de entrevistas realizadas ao final do percurso.

Paralelamente ao trabalho empírico, as análises foram realizadas e permitiram a definição de duas categorias que articulam os resultados obtidos e permitem dar respostas mais complexas às questões formuladas ao início da pesquisa. A primeira categoria analítica está relacionada às tensões entre *autonomia e imposição nos processos de decisão sobre os livros didáticos*. E a segunda categoria remete aos *diálogos e tensões entre propostas de educação coexistentes no caso das escolas de Assentamento*.

A definição de tais categorias foi sustentada particularmente sobre a concepção defendida por Freire quanto ao papel do “trabalhador social no processo de mudança”, o que exige em sua ação sobre a realidade “um aprofundamento da sua tomada de sua consciência da realidade, objeto contraditório daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la” (1981, p. 48). Nessa direção, entende-se também a perspectiva defendida pelo autor de que todo processo educativo para a transformação supõe um trabalho de organização reflexiva do pensamento, que depende, entre outros elementos, de uma pedagogia da comunicação sustentada no diálogo, relação horizontal. Para ele, “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (1981, p. 69).

A partir dessa compreensão, entendeu-se que a análise dos dados evidenciava, na situação particular em estudo, a presença de ações de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de escolha dos livros, ao mesmo tempo em que surgiam as tensões e imposições. Em uma perspectiva dialética, optou-se, portanto, em estruturar as análises a partir desses elementos que constituem a realidade local, por meio das duas categorias que permitem captar

tanto o movimento de mudança quanto o movimento de permanência dessa realidade.

As duas categorias constituem o fio condutor das análises dos resultados que serão apresentados a seguir e que foram organizados a partir de dois eixos presentes nos instrumentos utilizados no trabalho empírico. Em torno deles, foi possível sistematizar as informações originadas da colaboração dos sujeitos, em especial quanto ao seu ponto de vista sobre os processos de análise e seleção de livros didáticos, quanto às informações presentes nos documentos analisados e derivadas das observações em campo.

Esse conjunto de dados produzidos foi interpretado na direção de compreender os processos de escolha dos livros com base na concepção de que a escola é uma construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 1989) e que as experiências escolares devem ser examinadas na relação dialética entre estrutura e ação (SCHMIDT; GARCIA, 2008a). Assim, toma-se por base uma ontologia estruturista que “nega a legitimidade da polaridade entre ação e sociedade das outras ontologias, buscando conceituar ação e sociedade como sendo uma dualidade interpenetrante”, como propõem Anthony Giddens (2003) e Schmidt e Garcia (2008a).

A partir desses pressupostos, buscou-se ver os processos de escolha dos livros entendendo a escola “não somente como um lugar de reprodução, mas também de criação, de produção de si própria”, que tem “a capacidade de se autodefinir e, portanto, de se transformar, da mesma forma que a sociedade humana dispõe de uma capacidade de criação simbólica, graças à qual se constroem e se produzem seus sentidos, bem como seu sistema de orientação das condutas” (SCHMIDT; GARCIA, 2008a).

Dessa forma, os resultados apresentados neste capítulo buscam evidenciar não só as tensões derivadas dessa relação, mas também os diálogos e as apropriações resultantes, reconhecendo tanto a força da reprodução como a existência dos processos de produção social que constituem a vida cotidiana das escolas – articulada à vida social de forma mais ampla.

3.2.1. Condições em que ocorrem os processos de escolha dos livros em escolas de Assentamento: tensões entre autonomia e imposições

Pesquisas já realizadas apontam para as condições em que ocorrem os processos de escolha do livro didático. Em um âmbito mais geral, destaca-se a pesquisa realizada por Santos (2007), com o objetivo de analisar elementos relacionados aos processos de escolha do livro didático por professores das séries iniciais do ensino fundamental do primeiro ciclo, em especial aqueles relacionados às políticas públicas do livro didático, às editoras que comercializam livros didáticos, aos processos internos da escola. Dessa forma, a autora se propôs a conhecer as formas pelas quais os professores estabelecem suas escolhas sobre o livro didático.

Garcia (2014) sintetiza outros trabalhos realizados no âmbito do NPPD/UFPR, no diálogo entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, em especial estudos qualitativos que se aproximam dos professores e alunos para conhecer elementos desses processos de escolha e de avaliação dos livros didáticos, com a finalidade de aproximação das escolas para compreender o que ali ocorre, em particular nas salas de aula.

Relacionada diretamente às escolas do campo, a pesquisa realizada por Vieira (2013) traz as primeiras aproximações com o PNLD Campo e já faz alguns apontamentos das condições em que se realizam as escolhas dos livros didáticos em escolas seriadas e multisseriadas do campo. Ao lado de alguns poucos trabalhos existentes, apresentados anteriormente, é tomado aqui como uma referência inicial em função dos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados pela pesquisadora.

A participação das educadoras por meio das respostas dos questionários e das entrevistas foi de fundamental importância, para que se pudesse compreender a forma como acontece a escolha dos Livros Didáticos, nas condições específicas da realidade na qual as escolas estão inseridas – escolas de Assentamentos, em uma localidade particular. No entanto, na perspectiva assumida, esse conhecimento permite a construção de teorizações que incorporam, mas ultrapassam, as explicações para o caso em estudo.

As questões de análise foram, então, organizadas em três principais elementos para explicitar como ocorrem os processos de escolha dos livros didáticos nas escolas dos assentamentos do município de Abelardo Luz, entrecruzando as

duas últimas escolhas realizadas nas escolas para o PNLD 2013 e PNLD Campo 2013 com PNLD Campo 2016. São eles: a) escolha, espaços de discussão e trocas; b) acesso aos Guias e Livros; c) tempo disponibilizado para os processos.

Relembra-se que no último processo de escolha, para o PNLD 2016, todas as escolas do campo de Abelardo Luz participaram somente da escolha dos livros didáticos do Programa específico para o Campo, ficando, portanto, vedada a possibilidade de escolher os livros que são destinados às escolas urbanas.

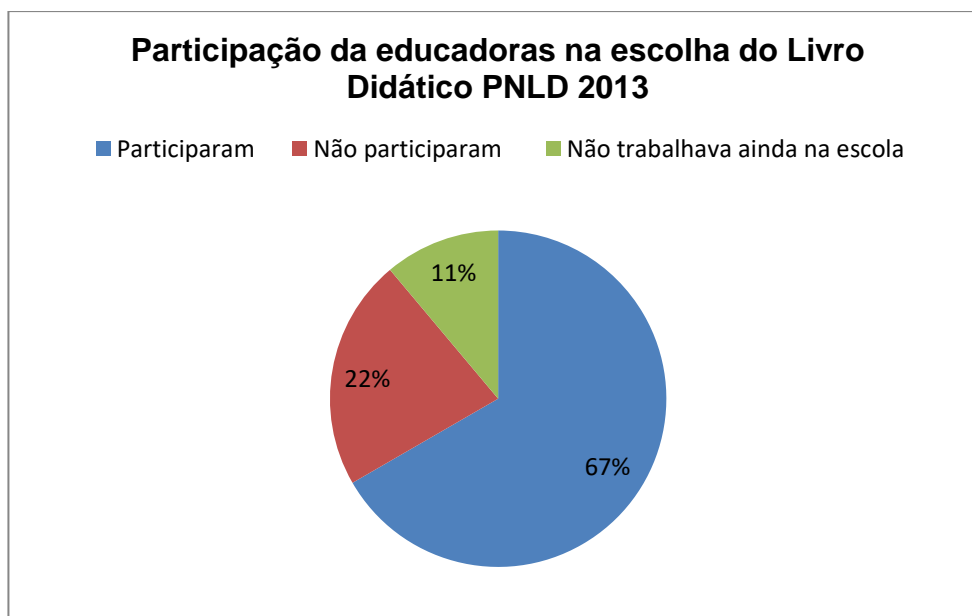
a) Escolha, espaços de discussão e trocas

Quanto à *participação das educadoras* no processo de escolha do Livro Didático – PNLD na escola, as respostas do questionário e as entrevistas, indicaram que quase a totalidade das educadoras das escolas seriadas que estavam na escola nos anos de 2012 e 2015 – quando houve processos de escolha do livro didático dos anos iniciais do ensino fundamental – participou de alguma forma.

No entanto, para as educadoras das escolas multisseriadas, a situação se apresenta de forma diferente. Uma das educadoras de escola multisseriada disse não ter participado da escolha em 2012, por não ter sido convidada. Em 2015, segundo seu relato, o responsável pela escolha na rede esteve em sua escola, mostrou os catálogos dos *livros* e “*preencheu alguns papéis*” durante a conversa com ela que, segundo disse, não compreendeu muito bem o que isso significava. (EDUCADORA E, Entrevista, 03/12/2015).

A outra educadora de escola multisseriada disse, em entrevista, nunca ter participado da escolha dos Livros Didáticos e que neste ano (2015) também não foi solicitada para que o fizesse. Esta situação de distanciamento das professoras e professores de escolas multisseriadas em relação a encontros, reuniões e decisões tomadas nas redes não é nova. Pode-se identificar a problemática como uma entre outras tantas das características do que se denomina Educação Rural e que se pretende superar, ao assumir a perspectiva conceitual da Educação do Campo.

GRÁFICO 3 – Participação das educadoras na escolha dos livros didáticos



FONTE: pesquisa da autora 2014 - 2015.

As educadoras colaboradoras da pesquisa que não participaram de nenhuma forma do processo de escolha, no caso a minoria, foram as que ainda não estavam na escola e as das escolas multisseriadas, corroborando as constatações feitas por Vieira (2013, p. 116) de que as escolas multisseriadas ficam isoladas dos processos, enquanto que as escolas do campo seriadas, no caso por ela pesquisado, receberam tratamento igual às da cidade.

Em 2013, as escolas multisseriadas, por terem menos de 100 educandos, já receberam o livro do PNLD Campo, sendo, segundo informação de uma das Educadoras (EDUCADORA B, entrevista, 03/12/015) o único recebido nestas escolas, no caso, a coleção Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, Editora FTD. Porém como já constatado, estas educadoras não participaram neste processo de escolha. A questão que interessa destacar aqui é: quem fez a escolha por elas? Houve a escolha no município?

Resposta para esta questão foi procurada por meio de conversa com a pessoa responsável junto à Secretaria de Educação do Município. Ela informou ter sido feito o registro no sistema, portanto, pode-se compreender que a escolha foi feita no âmbito da Secretaria, por um dos dois títulos disponibilizados naquele momento e, assim, enviado para as escolas.

Nas escolas seriadas, para o PNLD 2013, não houve escolha do livro do Campo. Naquele ano, segundo informação das educadoras, as editoras enviaram

livros para a escola; à medida que chegavam, eram colocados à disposição dos educadores para irem analisando, durante cerca de um mês. As educadoras dizem ter utilizado de *manuseio* dos livros, como forma de conhecê-los, preferindo esta forma a consultar o Guia do Livro Didático, também disponível da mesma forma nas escolas.

Posteriormente, em reunião com a participação das educadoras, coordenação pedagógica e direção da escola, foram escolhidos os livros em 1ª e 2ª opção na escola, escolha registrada em ata, atendendo às exigências do Programa. O passo seguinte foi uma reunião entre representantes de todas as escolas da rede municipal, para escolha comum em 1ª e 2ª opção para toda a rede. No final deste processo, cada escola registrou no portal do FNDE a escolha da rede.

Esta questão deve ser examinada com atenção, uma vez que pode ser vista como uma ação que desconsidera as preferências das escolas, já que ao final há uma homogeneização da escolha em torno de um mesmo título para todas. Mas não é o que as educadoras expressam em suas respostas.

Segundo as educadoras, esta prática é justificada pelo fato de a rede, neste período, ter um trabalho de planejamento coletivo, uma proposta curricular comum e por haver muitas transferências de educandos entre as escolas. Nas palavras de uma delas: “a escolha de um mesmo livro facilita o trabalho”. (EDUCADORA A, Questionário, Dez./2014).

Sabendo que, pelas regras do PNLD até então, cada escola teria autonomia para escolher seus livros, e relacionando esta prática à proposta de Educação do Campo, há de se levar em consideração a defesa de que as escolas no campo e na área urbana têm suas especificidades. Ao perceber, pela pesquisa, que as educadoras, quase em sua totalidade, não utilizam somente o livro didático para preparar suas aulas, planejando-as por sequências didáticas – questão que será abordada mais adiante –, pode-se questionar a decisão de manter a uniformidade de livros para toda a rede com base na justificativa de que há uma proposta curricular comum existente no município.

Dessa forma, embora em desacordo com a orientação geral do PNLD para que a escolha seja feita pelas escolas, encontrou-se no Município, naquele momento, a concordância por parte dos educadores em torno da ideia de escolher um mesmo livro, independentemente de as escolas estarem em áreas urbanas ou

rurais. Isso era possível, uma vez que o PNLD Campo era uma alternativa para apenas um grupo de escolas (em áreas rurais, com menos de 100 alunos).

Com relação ao recebimento do livro nas escolas, todas as que participaram da escolha responderam que os livros escolhidos na rede foram recebidos. Registra-se assim, neste caso particular em que a pesquisa empírica ocorreu, um respeito por parte do programa às escolhas feitas pela rede. Sabe-se que nem sempre isso acontece e alguns estudos apontam essa problemática e suas consequências para o desenvolvimento do trabalho nas aulas.

Para o PNLD 2016, as escolas dos assentamentos e demais escolas do campo do município de Abelardo Luz fizeram a escolha somente dos Livros Didáticos do PNLD Campo, sem que as educadoras pudessem optar entre um ou outro. Segundo as educadoras, as mesmas não foram consultadas previamente sobre aderir a este tipo de livro, específico para escolas em áreas rurais.

Nos documentos oficiais, a participação nos programas não é uma demanda automática, mas feita por adesão no censo escolar. Conforme as Orientações para o Registro da Escolha do PNLD Campo 2016 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), “são atendidas pelo PNLD as escolas federais e redes de ensino que tenham formalizado adesão, mediante assinatura de termo específico, disponibilizado no portal do FNDE” (BRASIL, 2015b, p. 1).

Segundo informação da diretora de uma das escolas seriadas, em reunião na Secretaria de Educação, os diretores das escolas do campo teriam sido informados, mais do que consultados, sobre a adesão ao PNLD Campo. Para a mesma, pelo fato de a Secretaria fomentar discussões referentes à importância da implementação da proposta de Educação do Campo nas escolas do campo, parece que este seria quase que um processo natural: escolas do campo, livros do PNLD Campo. Portanto, não houve discussões a respeito de outras possibilidades e talvez o livro do campo tenha sido entendido como uma conquista para a construção da proposta em curso.

De qualquer forma, pode-se constatar que houve um encaminhamento para a realização da escolha do PNLD Campo 2016. O encaminhamento foi feito pela Secretaria de Educação em reuniões de diretores, reuniões estas em que as escolas multisseriadas não participam. Foram entregues aos diretores das escolas os catálogos das editoras, com informações sobre as coleções e sobre o *site* onde se

encontravam disponíveis os livros para análise. Estes levaram os catálogos e as informações às escolas.

Solicitou-se, nas reuniões, que cada uma das escolas reunisse os educadores, a coordenação pedagógica e a direção, e então realizassem a escolha, redigindo ata disponível no *site* do PNLD Campo e encaminhando a mesma para a Secretaria de Educação. A pessoa responsável pela escolha da rede, após recebidas as atas de todas as escolas, fez o registro no sistema optando pela coleção de opção da maioria das escolas.

Destaca-se que nesse processo do PNLD 2016 não houve reunião entre representantes de todas as escolas, como havia ocorrido no anterior, em que os livros eram do PNLD e não do PNLD Campo. Aqui, portanto, registra-se uma diferença nos procedimentos no âmbito do PNLD Campo, que afetou as formas de participação das escolas nas discussões sobre a escolha do livro e reforçou a perspectiva de escolha única para todas as escolas, neste caso as do campo, do município.

A pesquisadora acompanhou a escolha em uma das escolas seriadas nesse processo do PNLD 2016. Após reunião com a Secretaria de Educação, a diretora reuniu os educadores dos anos iniciais no horário do recreio, encaminhou as informações, repassou os catálogos e pediu que as educadoras realizassem a análise do material disponível em suas horas-atividades¹³. E também marcou para a semana seguinte a escolha.

No dia da escolha, foram reunidos novamente os educadores, com um pouco mais de tempo. Foi somente neste momento que algumas das educadoras entraram em contato com os livros, como referido pela Educadora A em entrevista realizada:

Então, na verdade eu não conhecia ele, não veio, veio só em PDF. Aí foi feita uma reunião com os professores de séries iniciais e apresentado o exemplar que tinha lá, e nós verificando, analisando decidimos qual era o que mais se encaixava com a proposta da escola. (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

Assim, pode-se observar que nas escolas maiores, as seriadas, houve o encaminhamento por parte da pessoa responsável da rede municipal para a escolha dos livros; no entanto, não havia o livro em sua forma impressa para manuseio,

¹³ As horas-atividades se referem a um terço do tempo de contrato para o trabalho na escola, disponível para planejamento e estudo.

somente catálogos das editoras. O Programa disponibilizou na internet o Guia do Livro Didático do PNLD Campo 2016 e também as duas únicas coleções aprovadas para a escolha: Coleção Novo Girassol, Saberes e Fazeres do campo, da Editora FTD, e Coleção Campo Aberto, da Editora Global.

A ausência dos livros impressos para serem examinados foi apontada como uma dificuldade, como um ponto de crítica ao processo de escolha. Deve-se registrar que o acesso à internet nem sempre se dá de forma adequada e eficiente, levando-se em conta tanto os equipamentos disponíveis como as condições reais de acesso, nas localidades em que as escolas estão situadas.

A forma como foi encaminhado o último processo de escolha na rede municipal excluiu o encontro entre as educadoras das várias escolas no sentido de conversar sobre as coleções disponíveis, o que era feito anteriormente para entrar em consenso sobre uma única escolha para a rede. Essa mudança nos procedimentos causou frustração às educadoras e isto se expressou em falas das colaboradoras como esta: *“Se tivéssemos tido a oportunidade de trocar ideias, poderíamos ter garantido uma escolha melhor”*. (EDUCADORA A, conversa informal, Dez./2015).

Portanto, pode-se concluir que esses processos de escolha estão ocorrendo em um espaço de embates entre, de um lado, a ideia de que as escolas e os professores devem ser envolvidos e, mais do que isso, de que devem ter autonomia para selecionar o melhor material para seu trabalho e, de outro lado, a busca de uma uniformidade nas escolhas do município, centralizando-se não apenas as decisões, mas os próprios processos de discussão e análise dos livros. Deve-se relembrar que o próprio MEC expressa em diferentes publicações a relação entre os processos de escolha e os processos formativos dos professores.

b) Acesso aos livros e Guias

Dentro dos processos de escolha do PNLD e do PNLD Campo, o acesso aos Guias e cópias digitais dos livros pode ser considerado um avanço, uma vez que as dificuldades de acesso aos impressos foram frequentemente apontadas como um problema a ser enfrentado. As orientações oficiais para os processos de escolha dos livros didáticos valorizam o Guia como um instrumento para subsidiar as análises, como se pode observar neste fragmento da apresentação do Guia de 2013:

Recado ao(à) professor(a)

O objetivo deste *Guia* é ajudar você, professor(a), a escolher – para o período de 2013 a 2015 – os livros didáticos mais adequados para o ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. O Guia foi elaborado a partir de criterioso processo de avaliação de coleções voltadas para as especificidades das escolas do campo, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo (BRASIL, 2012, p. 8).

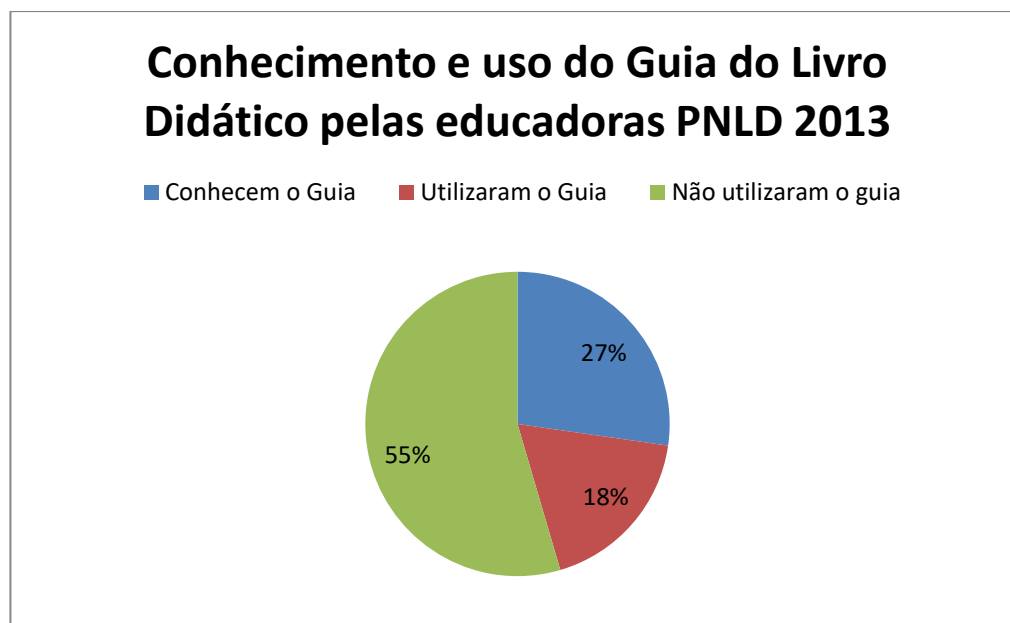
Destacam-se as ideias do Guia como um suporte à escolha e, mais do que isso, como um material de apoio ao trabalho do professor, já que apresenta as avaliações resultantes de um “criterioso processo” de análise realizado por especialistas e com base nos critérios explicitados nos editais. Essa compreensão atravessa também a explicação dada sobre o conteúdo que o/a professor/a encontrará no Guia:

Neste guia, você encontrará: um breve histórico sobre o PNLD Campo, bem como as políticas públicas voltadas para as escolas do campo; os princípios e critérios com base nos quais as coleções aqui apresentadas foram avaliadas e aprovadas; as resenhas que descrevem e comentam essas coleções, apontando a contribuição que trazem para o Ensino Fundamental nas escolas do campo, na área de Línguas Artes e Literatura, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita e oralidade; na área de Ciências Sociais e Humanidades, as noções de espacialidades e temporalidades; na área de Matemática, a educação matemática e suas práticas de numeramento; na área de Ciências da Vida e da Natureza, os conhecimentos das Ciências e suas relações com a natureza. (BRASIL, 2012, p. 8).

O Guia é entendido, portanto, como um material de caráter formativo, pelo conjunto de conteúdos que ele veicula. Deveria ser tomado como um material relevante a ser considerado pelas redes, pelas escolas e pelos professores ao fazerem suas escolhas.

No questionário que levava em consideração o PNLD 2013, perguntou-se sobre o conhecimento e o uso do Guia do Livro Didático no processo de escolha. Somente duas educadoras disseram ter utilizado o Guia e apenas três disseram ter conhecimento do mesmo, embora ele estivesse disponível nas escolas, na forma impressa, como se pôde constatar. Percebeu-se, portanto, uma preferência pelo manuseio e visualização dos livros, comparativamente à leitura e análise do que dizem os especialistas sobre os mesmos nos Guias.

GRÁFICO 4 – Acesso das colaboradoras ao Guia no PNLD 2013



FONTE: Pesquisa da autora, 2014 - 2015.

Considerando-se o caráter formativo de leitura dos Guias, a disponibilização pela internet poderia ser uma contribuição à análise dos livros. No entanto, o fato de estar disponibilizado na internet, na página do PNLD, não melhorou as condições de acesso e uso no caso particular em estudo.

Para o PNLD Campo 2016, as dificuldades pelo não recebimento do Guia impresso, disponível somente na Internet, relacionadas com a falta de tempo para lê-lo, dificultaram a consulta das educadoras ao Guia. O que se pôde constatar nas escolas de assentamento é que quase na totalidade dos casos a consulta não aconteceu. Ao lado disso, segundo as educadoras, a falta dos livros para manuseio dificultou a sua escolha.

Poder-se-ia avaliar ainda que, talvez, esta preferência pelos livros para análise – desconsiderando o Guia - esteja relacionada com uma menor proximidade das educadoras com determinada linguagem e forma de conhecimento derivadas da pesquisa que são incorporadas pelos avaliadores nas resenhas dos livros. Este pode ser um fator que as faz preferir o manuseio do próprio livro. Nele, talvez as educadoras possam relacionar melhor as propostas efetivadas pelos autores com suas práticas, ao organizar e desenvolver o ensino.

De qualquer forma, é necessário registrar que, entre os dois processos analisados (2013-2016), caminhou-se na direção de diminuir a responsabilidade do

educador sobre a escolha, uma vez que não se trabalhou na busca de consenso de escolha a partir dos processos de escolha local, levados a reuniões gerais por representantes. A participação na forma de representação – utilizada no primeiro deles – talvez desse maior sentido aos debates sobre qual é o melhor livro para todas as escolas, do ponto de vista dos/as professores/as colaboradores/as.

c) Tempo disponibilizado para os processos de escolha dos livros nas escolas

No âmbito da análise dos processos de escolha, a terceira questão importante a ser considerada é o tempo disponibilizado aos educadores para análise e escolha dos livros. Também se constatou a presença de diferenças entre os dois processos analisados.

No PNLD 2013, as editoras encaminharam os livros para as escolas seriadas; eles ficaram à disposição dos educadores por cerca de um mês, para que pudessem analisá-los. Em seguida, foi organizada uma reunião entre educadores, coordenação pedagógica e direção da escola, com duração de mais ou menos uma hora para compartilhar opiniões e para a tomada de decisão da escola, com registro em ata.

As palavras de uma das colaboradoras expressam essa relação com o curto tempo para examinar os livros:

Os livros foram mandados na escola alguns dias antes da escolha, para que os professores pudessem conhecer os livros, estes ficaram à nossa disposição na sala dos professores, mas no dia da escolha [na rede] percebemos que nem todas as coleções tinham vindo para nossa escola, então lá escolhemos novamente. (EDUCADORA D, questionário, Dez./2014).

Já para a escolha do PNLD Campo 2016, o encaminhamento para a escola se deu com prazo máximo de uma semana para retornar a ata da escolha para a Secretaria de Educação, pois o período de registro no portal do FNDE estava se esgotando. Segundo informação da pessoa responsável, isso se deu pelo fato de que se estava esperando os exemplares dos livros e o guia impresso, como das outras escolhas, mas os mesmos não chegaram nem na secretaria e nem nas escolas. A única coisa disponibilizada pelas editoras foram os catálogos de propaganda já citados acima, contendo identificação breve das obras. Neste sentido,

os educadores – que já teriam limite de tempo na escola para realizar mais essa atividade dentre as suas rotineiras - tiveram mais dificuldades, já que para participar necessitariam consultar os documentos na internet, o que também não é algo habitual para grande parte dos educadores das escolas pesquisadas.

Essas condições criam tensões e revelam fragilidades na concepção de que há autonomia do professor/educador para escolher o livro, tradição já consolidada no PNLD. Essa questão já se apresentava como problemática diante das várias situações que limitam ou impedem a efetiva participação dos professores nos processos de escolha, entre as quais se destaca o tempo disponibilizado para consulta às obras e debates internos na escola. Entretanto, no caso das escolas do campo a situação deve ser olhada com maior atenção, uma vez que está se configurando outra forma, diferenciada, com a escolha por rede e não por escola no PNLD Campo.

Ao analisar tais documentos, pode-se perceber que a escolha por rede se apresenta como uma das principais diferenças quanto ao processo de escolha entre os dois programas, especificada na Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

O programa, que tem como objetivo atender as especificidades das escolas do campo, multisseriadas e seriadas, diferentemente do PNLD, parece não fazer referência ao contato direto com as escolas do campo, preferindo usar a *rede* para o encaminhamento das ações – o que sem dúvida afeta o tempo necessário para o desenvolvimento de todo o processo, permitindo agilizar suas diferentes etapas.

Ao finalizar esta seção cujo objetivo foi a discussão de elementos constitutivos dos processos de escolha dos livros nas escolas colaboradoras da pesquisa, deve-se destacar as tensões e contradições que estão sendo evidenciadas no desenvolvimento do Programa, criado para atender as demandas específicas apoiadas na perspectiva de Educação do Campo, apropriada pelo governo e expressa nos documentos oficiais, como apontado por Vieira (2013, p. 137).

Para exemplificar o processo de mudança que está ocorrendo, destacam-se as competências do FNDE indicadas no artigo 7 do Edital de 2011, que deu início ao Programa específico para as escolas do campo: “d) disponibilizar o guia de livros

didáticos do campo às *redes de ensino* participantes; e) viabilizar a escolha dos livros didáticos *pelas redes de ensino* participantes, por meio de sistema informatizado na internet; [...]” (BRASIL, 2011, p. 3). (grifos da autora)

No Edital PNLD 2013, destinado a todas as escolas, urbanas e rurais, a escolha é assim definida, com destaque ao item 6.6.2:

6.6. Da Escolha das Obras Didáticas

6.6.1. Poderão participar do PNLD 2013 as escolas federais e as escolas públicas cuja rede de ensino (municipal, estadual ou distrital) tenha firmado Termo de Adesão ao programa, conforme os termos da Resolução CD/FNDE nº 60, de 23.11.2009, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

6.6.2. Os livros didáticos serão **livremente escolhidos pelas escolas participantes**, por meio de seu corpo docente e dirigente e com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos.

6.6.3. A escolha será realizada em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar. (BRASIL, 2012, p. 10) Destaque da pesquisadora.

No PNLD Campo 2013, o texto se apresenta da seguinte forma, desaparecendo a expressão “livremente escolhidos”:

6.4.2. O cadastro de redes de ensino participantes será coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

6.4.3. As coleções didáticas serão escolhidas **pelas redes de ensino participantes** e com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos para o PNLD Campo (BRASIL, 2012, p. 9, destaque da pesquisadora).

Na descrição quanto à responsabilidade de cada agente do programa sobre as ações, destaca-se no PNLD 2013 Campo o item 10.12., que esclarece sobre o papel das escolas na organização dos processos de escolha junto aos professores.

No documento, afirma-se que:

As etapas previstas neste edital estarão sob a integral responsabilidade:

10.12.1. do FNDE: cadastramento dos editores e pré-inscrição das coleções;

10.12.2. do FNDE e da instituição a ser por ele contratada: inscrição/recepção das coleções e da documentação, bem como da triagem efetiva das coleções didáticas inscritas;

- 10.12.3. da SECADI: pré-análise, avaliação pedagógica das coleções didáticas e divulgação do resultado da avaliação.
- 10.12.4. **das escolas públicas das redes de ensino estaduais e municipais e do Distrito Federal: organizar o processo de escolha das coleções didáticas junto às escolas e professores.**
- 10.12.5. da Comissão Especial de Habilitação/FNDE: habilitação dos editores;
- 10.12.6. da Comissão Especial de Negociação/FNDE: negociação dos preços das coleções didáticas;
- 10.12.7. dos Editores: produção e postagem;
- 10.12.8. do FNDE e da instituição a ser por ele contratada: controle de qualidade;
- 10.12.9. do FNDE da instituição a ser por ele contratada: distribuição;
- 10.12.10. do FNDE e responsáveis pelas escolas das redes de ensino estaduais e municipais e do Distrito Federal: acompanhamento/monitoramento da execução do Programa. (FNDE, 2012, p.15). (Destaque da pesquisadora)

No PNLD 2013, registra-se uma pequena diferença na forma de escrita das atribuições de responsabilidade, conforme se verifica no item 10.12.4: “[é responsabilidade] dos Professores/Dirigentes de Escola: escolha das obras e informação ao FNDE das obras escolhidas” (p. 15). Mas ela é destacada aqui como significativa ao se considerar que aparece a palavra “professores” e aponta que a escola informa sua escolha ao FNDE.

Aqui se defende, portanto, a posição de que as diferenças constatadas nos documentos são significativas ao apresentar, como no PNLD 2013, o professor como o primeiro responsável pela escolha, e, por outro lado, ao indicar que as escolas e as redes de ensino têm a responsabilidade de organizar a escolha do Livro Didático, como no PNLD Campo.

O mesmo se repete no edital do PNLD 2016, constatando-se que no Edital PNLD Campo 2016 as regras sobre a escolha se apresentam no item 6.8, e chamando aqui a atenção para o que se apresenta nos itens 6.8.2. e 6.8.5:

- 6.8. Da Escolha das Obras Didáticas:
 - 6.8.1. Poderão receber obras do PNLD Campo 2016 as escolas públicas cuja rede de ensino (municipal, estadual ou distrital) tenha firmado termo de adesão ao PNLD, segundo as disposições específicas de cada programa.
 - 6.8.2. A escolha será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola, para que a obra didática escolhida atenda, da melhor maneira, *a realidade das turmas e seja adequada ao projeto pedagógico adotado pela entidade.*
 - 6.8.5. A escolha da Coleção será realizada em primeira e segunda opção conforme subitem 3.2, *considerando-se a adequação e a pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica da*

escola. A escolha do Livro Regional será realizada também em primeira e segunda opção.

6.8.6. Uma vez definidos os títulos, *as redes de ensino procederão ao registro* dessa escolha no Sistema de Material Didático – SIMAD – no Módulo Escolha, disponível no portal: www.fnde.gov.br, no *link* “SIMAD”. (BRASIL, 2015, p.11-12) (grifos da autora)

O documento afirma, portanto, que a escolha deve atender da melhor maneira “a realidade das turmas”; mas a leitura atenta do que segue aponta para o entendimento de que a adequação deve ser analisada em relação ao projeto pedagógico adotado pela “entidade” e não pela instituição escolar, como em outros editais.

Essas mudanças vão se caracterizando na direção de uma menor autonomia do professor/educador como principal agente do processo de escolha e uma tendência de centralização administrativa da decisão sobre o livro a ser usado nas escolas do campo, expressa no próprio edital. As mudanças, neste caso, não caminham na direção de ampliação da participação de professores nos processos e, portanto, são características de uma relação desigual, menos horizontal e, portanto, menos aberta ao diálogo e à participação.

Tal perspectiva diferente do que está presente nos editais para escolas da área urbana permite questionar sobre a justificativa na qual se apoia essa distinção. Lembra-se que as educadoras das escolas pesquisadas têm nível de formação superior, graduação e várias delas têm especialização na área de atuação, tendo, portanto, condições e meios para realizar a escolha de livros, como os demais educadores das escolas públicas.

Haveria, aqui, a permanência da concepção da “Educação Rural” que atribui aos professores das escolas “rurais” condições insuficientes de formação? Apesar do discurso presente nos documentos oficiais do Programa – editais e Guias – sobre a importância da Educação do Campo e os significados para o livro didático, as práticas não seriam decorrentes da compreensão de que a escolha nessas escolas deveria ser tutelada por outros agentes educativos que teriam, então, melhores condições de tomar a decisão?

Ainda que em algumas situações – em escolas do campo – seja possível encontrar educadores em processo de formação inicial no nível superior ainda em curso, mesmo assim não se justificaria a decisão de escolher pelo professor o livro a

ser usado em suas aulas, considerando-se o significado desse processo formativo nos documentos do MEC.

Nessas circunstâncias, não caberia ao conjunto de agentes educativos incluindo-se as Secretarias de Educação municipais ou estaduais, organizar os processos de escolha – como previsto nos Editais – produzindo condições de discussão, análise e decisão coletiva, e levando em conta a “realidade das turmas” e das escolas e comunidades – também como está indicado nos Editais analisados?

Portanto, a escolha por rede traz contradições e conflitos, como se pode perceber na fala de uma das educadoras:

[...] eu lembro que o livro que foi escolhido, ele vem bem ao encontro do que a escola tava trabalhando, tá trabalhando na verdade. Tem a sequência didática, tem bastante gênero textual, então é bem o que a escola já tá trabalhando. [...] nós gostamos bastante daquele livro, [...] ele é interdisciplinar. (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

Mas ao constatar que, de fato, o livro que veio para a escola foi outro, e não aquele que a escola havia selecionado, a educadora demonstra sua decepção: *“Mas que coisa! Não acredito que foi este livro que veio. Gostei tanto do outro!”* (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

Como se pode observar, nesta escola, apesar dos limites de tempo para o trabalho de análise e escolha, houve um processo de participação democrático em que as educadoras se dedicaram em analisar os livros e acreditavam ter feito a melhor escolha. No entanto, ao chegar à etapa de definição na rede de ensino, sua escolha foi anulada pela opção que a maioria das demais escolas fez em relação a outra coleção, causando a frustração manifestada pela educadora na entrevista concedida à pesquisadora.

A diferenciação entre os dois processos de escolha do livro nos programas PNLD E PNLD Campo também está presente no documento que orienta o registro da escolha do PNLD em cada um dos programas nos Itens 4.1 e 5.1 respectivamente:

4. SENHA - USO, GUARDA E SIGILO. 4.1. A escola receberá uma carta amarela do FNDE, registrada, com dados do usuário e senha de acesso ao sistema de escolha. A direção da escola é responsável pela guarda e sigilo da senha. 5. RESPONSÁVEL 5.1. A direção designará um responsável para registrar a escolha no Sistema. Só será aceito um CPF *por escola* e não poderá haver mais de uma

escola fazendo uso do mesmo CPF (BRASIL, 2013, p. 1). (destaques da autora)

No documento que orienta o registro da escolha do PNLD Campo 2016, a orientação é a seguinte:

4. SENHA - USO, GUARDA E SIGILO. 4.1. *As secretarias e escolas federais* participantes receberão uma carta amarela do FNDE, registrada, com dados do usuário e senha de acesso ao sistema de escolha. Cada entidade é responsável pela guarda e sigilo da senha. 5. RESPONSÁVEL. 5.1. Deverá ser designado um responsável para registrar a escolha no Sistema. Só será aceito um CPF *por entidade*, e não poderá haver mais de uma entidade fazendo uso do mesmo CPF. (BRASIL, 2015, p. 1) (destaques da autora)

O guia do Livro Didático dos respectivos programas também traz as mesmas informações e orientações. Registram-se, assim, as mudanças que estão lentamente ocorrendo a cada novo edital, em que a escola e os professores perdem espaço de participação e decisão no processo de escolha dos livros didáticos. Nesse sentido, a análise feita evidencia a tensão entre concepções que valorizam a autonomia na escolha dos melhores recursos para o desenvolvimento da proposta pedagógica e a concepção que centraliza os processos de decisão fora da escola e impõe definições, justificadas por diferentes motivos, entre os quais a necessidade de uniformização da proposta pedagógica a um conjunto de escolas. Esta questão será retomada no diálogo com outros resultados do trabalho empírico, a seguir.

3.2.2. O ponto de vista das educadoras: elementos considerados na escolha dos livros, concordâncias e embates

Uma das questões que orientaram a realização da pesquisa foi a importância e a necessidade de aproximação com os educadores para conhecer seus pontos de vista sobre os livros. Nessa direção, os questionários e entrevistas foram estruturados para buscar essa aproximação.

Deve-se registrar, de início, que apenas dois livros foram aprovados no PNLD Campo. Sobre eles, são apresentados a seguir alguns elementos referenciais, de forma a balizar posteriormente as opiniões apresentadas pelas colaboradoras.

O Guia do Livro Didático do PNLD Campo 2016, produzido pelos especialistas listados nas páginas iniciais do documento, traz a seguinte avaliação sobre as coleções do PNLD Campo 2016.

Com relação à coleção Campo Aberto, da Editora Global, considerada pelos especialistas como uma obra que está de acordo com a proposta de Educação do Campo, os avaliadores afirmam que:

A coleção apresenta uma articulação entre as diferentes disciplinas, contendo uma proposta didático-pedagógica para a Educação do Campo. A obra considera as práticas culturais e o universo simbólico das comunidades camponesas (amplamente ilustradas nos volumes). As temáticas apresentadas consideram o modo de vida das crianças e a coleção apresenta propostas que incluem o reconhecimento de vivências cotidianas, buscando reelaborá-las de forma a propiciar a sistematização do conhecimento. Nas atividades propostas, frequentemente é sugerido o uso de materiais acessíveis na região ou nos domicílios, observando uma condição de sustentabilidade. Há temas significativos de expressões da cultura popular, o que contribui para uma reflexão sobre o papel do campo na produção da cultura brasileira. (GUIA PNLD CAMPO, 2016, p. 37).

Em resumo, o Guia do PNLD Campo 2016 apresenta o seguinte quadro esquemático da coleção Campo Aberto:

QUADRO 6 – Elementos de avaliação do Livro Campo Aberto – Editora Global

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Tematiza, em diversos momentos, a relação campo/cidade.
Pontos fracos	Caracteriza a Educação do Campo com diferentes intensidades, o que faz com que, em algumas áreas do conhecimento, essa temática seja pouco desenvolvida.
Destaque	Apresenta os sujeitos do campo na configuração regional, buscando uma articulação com as vivências dos alunos.
Programação do ensino	Organiza os conteúdos com adequada progressão.
Manual do Professor	Amplia as possibilidades de exploração dos temas selecionados, com a indicação de trabalhos complementares.

FONTE: BRASIL (2016, p. 39).

Quanto à coleção Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, da Editora FTD, segundo avaliação do Guia ela não traz uma ligação tão direta com a Educação do Campo, como já destacado anteriormente: “Os tangenciamentos com a temática do campo são favorecidos pelo material de leitura, que sinaliza a

possibilidade de abordar questões referentes ao campo. [...] prevalecendo uma estratégia de apresentar o campo como pretexto para compor o cenário de atividades numa dimensão mais ilustrativa”. (BRASIL, 2016, p. 44).

Nessa coleção, segundo a avaliação, as temáticas do campo estão mais presentes nas áreas de História e Geografia, que sinalizam maior ligação com questões discutidas também pelos movimentos sociais do campo, em especial o MST, que intenta, dentro dos limites possíveis, levar seu projeto de educação para as escolas do campo em territórios conquistados pela sua organização e luta, com discussões das formas de organização e temas a serem trabalhados nas escolas.

No texto de análise dos especialistas sobre a coleção Novo Girassol, retomam-se as seguintes questões que evidenciam a relação com aquelas temáticas:

favorecem o debate sobre os jeitos de viver e se relacionar com o ambiente, assim como sobre *as tradições culturais, seus valores e festejos*, além das *associações sociais campesinas* de naturezas diversas, sejam elas atividades domésticas, de interação com a vizinhança ou de escuta de histórias dos mais idosos. Em relação aos sujeitos, suas práticas culturais e os espaços do campo, há uma diversidade evidente: moradias campesinas diversas, escolas, pequenas cidades, florestas, ribeirões. As práticas culturais incluem: brincadeiras que perpassam tanto o meio rural quanto o meio urbano (roda, pião, videogame, amarelinha, nadar em rios, soltar pipas); costumes do campo (estórias contadas ao luar); danças e festas típicas (São João, Bumba meu Boi, festas da comunidade) e artesanato. A coleção aborda algumas *organizações e lutas sociais*, trabalhos comunitários em bioconstrução e reaproveitamento de materiais, *produção agroecológica*, pesca coletiva, *agricultura familiar*, *comunidade quilombola*, *comunidade indígena*, *movimento sem terra e conquistas sociais na legislação brasileira*. (BRASIL, 2016, p. 44) Destaques da pesquisadora.

O quadro esquemático da coleção Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, coleção escolhida e recebida nas escolas do campo da rede municipal de Abelardo Luz, se apresenta da seguinte forma:

QUADRO 7 – Elementos de avaliação da Coleção Novo Girassol - FTD

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Incentiva as ações de pesquisa e o uso de materiais concretos (alguns deles são fornecidos no final do livro para serem recortados).
Pontos fracos	Caracteriza a Educação do Campo com diferentes intensidades, o que faz com que, em algumas áreas

	do conhecimento, essa temática seja pouco desenvolvida.
Destaque	Ordena as atividades gradualmente, favorecendo a aquisição da leitura e da escrita.
Programação do ensino	Organiza adequadamente o trabalho com os conteúdos de todos os componentes curriculares.
Manual do Professor	Amplia as possibilidades de exploração dos temas selecionados, indicando atividades complementares.

FONTE: BRASIL (2016, p. 46).

Percebe-se, assim, que a principal diferença entre as duas coleções pode ser encontrada no Destaque, elemento no qual a primeira coleção – Campo Aberto – mostra-se mais adequada aos propósitos do programa específico para escolas do campo, justamente pela articulação com o regional, com a vivência dos alunos, apresentando uma “abordagem que favorece a construção de novos conhecimentos, considerando conhecimentos prévios dos alunos”. (BRASIL, 2016, p. 46).

Com isso, a obra estimula a “observação, reflexão e abstração a partir das experiências concretas dos estudantes” (BRASIL, 2016, p. 38). Tem-se, nesse aspecto, um elemento de concordância entre o Edital, o Guia e os debates produzidos no âmbito da Educação do Campo. A questão da vivência do aluno também aparecerá nos critérios apontados pelas educadoras, usando a expressão “realidade dos alunos”.

O ponto de destaque da segunda coleção aqui apresentada, Coleção Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, para os avaliadores, está na sua organização metodológica e pedagógica, ligada à aquisição da leitura e escrita, questão mais geral que não se dirige diretamente às especificidades das escolas do campo, fator que originou a proposição do PNLD Campo pela Resolução 40 de 26 de julho de 2011. Observa-se que a avaliação desta coleção deixa explícita, nos pontos fracos, que a questão da educação do campo é tomada como tema e apenas em alguns momentos ou áreas do conhecimento.

Há uma diferença clara entre a adequação da primeira e da segunda coleção aos propósitos do Programa, o que leva à possibilidade de perguntar-se sobre os motivos que levaram aos resultados do processo de avaliação que aprovou essa segunda coleção. Esta foi a coleção que as escolas receberam, segundo informações dadas nos diferentes instrumentos e por diferentes fontes no trabalho empírico realizado.

Ainda para problematizar a relação da obra aprovada com as exigências do edital, recorre-se aqui aos textos produzidos pelas equipes que participaram dos processos de avaliação em ambos os editais os quais compuseram a obra referida anteriormente, no capítulo específico sobre os livros didáticos (CARVALHO; MARTINS, 2014). É interessante cotejar as perspectivas apresentadas pelos avaliadores, na direção sugerida por Hage e Pena (2014) em um dos capítulos:

Urge, portanto, que os livros didáticos e os materiais pedagógicos apresentados para as escolas do campo [...] se contraponham à visão predominante, no imaginário social e nas narrativas hegemônicas, do campo como sendo apenas o espaço não urbano, e afirmem, por meio de seus conteúdos e atividades, o campo como um lugar de vida, de cultura e as populações que nele vivem como tendo direito de ser educados no lugar onde vivem, como tendo o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (HAGE; PENA, 2014, p. 73).

Vem dos próprios avaliadores, na publicação citada, a afirmação de que:

[...] foi possível observar que a composição curricular de algumas coleções não contextualizava (*sic*) as especificidades da Educação do Campo, concebendo-as como algo compensatório; e não englobava os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, dos caiçaras, extrativistas e todos aqueles territórios que possuem trabalhadores e estudantes vinculados à vida e ao trabalho do campo. (HAGE; PENA, 2014, p. 72).

É possível e adequado, portanto, questionar as contribuições que podem ser dadas por um livro com essas características e limites à “educação pensada desde o lugar onde vivem” e vinculada à cultura e às necessidades dos sujeitos do campo. Evidencia-se, então, o embate entre as proposições teoricamente situadas no âmbito das discussões da Educação do Campo, muitas delas trazidas ao debate pelos avaliadores, e a materialização dessas propostas nos livros didáticos – incluindo-se os aprovados.

Esta questão é central quando examinada na relação com os processos de escolha analisados na seção anterior, que evidenciam a progressiva exclusão dos professores de tais processos, limitando as possibilidades de debate e de (re)construção dos critérios de avaliação a partir, de fato, das necessidades locais. As oportunidades de examinar os livros, selecionar segundo critérios assumidos pela

escola e, posteriormente, usar o livro e (re)avaliar sua contribuição é um processo formativo de grande relevância para os professores – reconhecido assim pelo próprio PNLD.

Buscando a aproximação com as educadoras colaboradoras da pesquisa, podem-se compreender tensões, concordâncias e embates. A análise das respostas dadas nos instrumentos de pesquisa permitiu destacar os critérios de escolha dos livros que as educadoras colaboradoras afirmaram ter levado em consideração ao fazer suas opções, quando participaram dos processos de escolha. A seguir, estão sintetizados os principais elementos apontados por elas:

a) Adequação ao PNAIC: leva-se em conta o fato de os conteúdos, método e organização estarem de acordo com a proposta do curso do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa do Governo Federal do qual as educadoras colaboradoras vêm participando desde 2012, quando ainda era denominado como Pró-Letramento.

Com relação a esse critério, deve-se esclarecer que outros materiais chegam às escolas – tanto em áreas urbanas como rurais – derivados de diferentes programas governamentais. Neste caso, as proposições do PNAIC incluem a utilização dos livros didáticos na elaboração de sequências didáticas que, segundo Hage e Pena (2014, p. 71), “ratificam a ideia do livro didático como veículo essencial da transmissão de conhecimentos e saberes universais, que devem ser aprendidos em todas as escolas do campo e da cidade”.

Portanto, não é difícil entender que as educadoras expressem, na forma de um critério de escolha, sua preocupação em selecionar um livro que permita o diálogo com outros programas e materiais que elas, obrigatoriamente, devem incorporar às suas aulas.

Sendo o PNAIC, uma proposta de governo, assim como o PNLD é um programa de governo, deve-se compreender a relação entre ambos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, considerado ciclo de alfabetização. Para atingir tal objetivo, foi criada uma dinâmica de formação para os educadores deste ciclo, com incentivo de bolsas, organizada em quatro eixos:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 1).

O Pacto apresenta princípios para o trabalho com os educandos do ciclo de alfabetização que são assim indicados:

O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 1).

Nas orientações dadas aos educadores, o PNAIC apresenta os Livros Didáticos como um material importante, dentre outros para o planejamento cotidiano das aulas, e aponta que estes têm o papel de:

[...] cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios, devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino da disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica e assim por diante. (BATISTA, 2000, p. 568 *apud* BRASIL, 2012, p. 39).

Os cadernos de formação do PNAIC afirmam, em suas orientações aos professores, que os Livros Didáticos distribuídos pelo PNLD, a partir de 2010, relativos ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplam os quatro eixos de ensino discutidos a partir da elaboração dos direitos de aprendizagem, com relação à leitura, à produção de textos escritos, à linguagem oral e à análise linguística. No eixo de análise linguística, têm como prioridade o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, 2012, p. 39). Com estas indicações, afirma a importante contribuição destes

materiais destinados à escola na construção do conhecimento, o que pode atuar como estimulador do uso dos livros pelos educadores que participam desse processo de formação.

A sequência didática, citada pelas educadoras, é considerada por elas como uma forma inovadora de pensar o planejamento, que possibilita a interdisciplinaridade, a possibilidade de fazer ligação entre os conteúdos e com a realidade. Segundo o depoimento da Educadora B (Entrevista, 08/01/2016), a sequência didática também possibilita mais “*liberdade para fazer o planejamento*” e ir mais adiante com o conhecimento trabalhado na escola. E mais ainda, é a possibilidade de fazer ligação entre as diversas propostas de educação existentes na escola.

Com esses elementos, entende-se a presença desse critério entre as educadoras que colaboraram com a pesquisa, derivado de um programa que se consolidou nos últimos anos e que reafirma a importância de uso dos livros distribuídos pelo PNLD.

b) Adequação à realidade dos alunos: leva-se em conta se o livro apresenta características que permitam uma aproximação com a realidade vivida pelos educandos. O critério foi indicado pelas educadoras A, B e C quando sinalizaram a necessidade de trabalhar “*a partir da realidade dos educandos*” (Questionários, Dez./ 2014).

Essa preocupação se expressou de diferentes formas nos questionários e entrevistas quando as perguntas buscavam compreender se os livros recebidos pelo PNLD Campo são adequados aos alunos do campo. Esse critério dialoga, no sentido da concordância, com as teorias gerais de ensino e aprendizagem que sustentam as propostas curriculares nacionais e também com as determinações dos Editais do PNLD e do PNLD Campo.

As respostas das educadoras quanto a esse aspecto variaram entre pontos de vista positivos – no sentido de valorização do livro, mas como recurso complementar ao planejamento, e não como único material a ser utilizado – e pontos de vista negativos, principalmente no que se relaciona à proposta de que os conteúdos devem partir da realidade dos educandos. Neste sentido, as educadoras afirmam não encontrarem no livro didático as orientações para estabelecer essa

relação, precisando fazer adaptações, por sua própria iniciativa, nos conteúdos de ensino.

Trata-se de uma questão complexa, já que o conceito de realidade dos alunos, ou de vivências dos mesmos, carrega problemáticas que ainda necessitam de estudos e aprofundamentos. Segundo Antunes-Rocha (2014, p. 29), “[os] diferentes povos que habitam e/ou trabalham no campo possuem identidades construídas na relação com a terra, com o trabalho, pelo pertencimento étnico, conforme descrito no Inciso I do parágrafo 1 do Decreto Presidencial n. 7.352, de 04 de novembro de 2010”.

Assim, ao falar em realidade ou vivência, não se trata de uma única experiência. Martins (2014, p. 78) faz referência à “necessidade de conhecer a diversidade em que vive o sujeito, suas experiências, suas práticas e contextos espaciais, culturais e políticos, para compreendermos a essencialidade da vida contida na diversidade camponesa”.

Essas contribuições das autoras, ambas participantes da equipe de avaliação dos livros, apontam para uma das questões centrais da problemática dos livros didáticos, que evidencia as tensões entre conhecimentos universais e realidades específicas, neste caso a “diversidade camponesa” que deveria ser considerada na elaboração dos livros.

As dificuldades de proposições nesse sentido são evidentes quando os avaliadores aprovaram uma obra que não cumpria os requisitos essenciais, como se evidenciou na análise da coleção Novo Girassol e já havia sido evidenciada nas análises feitas por Vieira (2013) e Vieira e Garcia (2014) sobre essa obra didática, e por Garcia (2015) em relação ao tema da experiência cultural dos alunos e livros didáticos.

Portanto, permanece o desafio de pensar os livros nessa especificidade desejada pelo Programa e sustentada na discussão teórica sobre o tema, problematizando conceitos como realidade, vivência e experiência.

c) Adequação dos conteúdos à proposta curricular do município. Este critério foi o de maior incidência no grupo de educadoras que colaboraram com a pesquisa.

Para compreender esse critério expresso pelas educadoras quanto à adequação à *proposta curricular do município*, deve-se ressaltar que a mesma foi construída de forma coletiva em 2010, com participação de todos os educadores da

rede municipal, com assessoria de especialistas. Essa proposta buscou levar em consideração as especificidades e a amplitude de características do município de Abelardo Luz, marcado pela produção agropecuária em dois extremos.

Uma diz respeito à monocultura, principalmente de soja e milho, de forma extensiva pelas grandes propriedades; a outra é a agricultura familiar em comunidades tradicionais e seus vinte e dois (22) assentamentos, de produção de subsistência e renda, onde prevalece em primeira escala a produção de leite e em seguida o fumo, mas que também produz grande variedade de alimentos, principalmente para subsistência, com alguma parte de excedentes e é onde estão localizadas as escolas do campo. O município conta ainda com algumas indústrias e o comércio em pleno desenvolvimento na cidade.

A respeito dessa proposta, os autores do documento afirmam que:

[...] representa um esforço coletivo de formação continuada vivida pelos professores da Rede Municipal de Educação de Abelardo Luz, que construíram, junto ao trabalho de assessoria educacional, a proposta curricular de Educação Fundamental do município. Este processo ocorreu [...], sendo marcado por distintos momentos de estudo, escrita, reflexão, debate e reescrita, vivenciados principalmente nos coletivos de cada disciplina, com os respectivos professores especialistas, bem como em alguns encontros com os professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

O objetivo de tal processo se deu com o intuito de que o documento contribua na organização do trabalho pedagógico, na orientação do planejamento e nas práticas dos educadores em suas disciplinas. Pretende-se que o mesmo possa ser “debatido, refletido e repensado”, tornando necessária a atitude de permanente estudo e reformulação, mediante as inovações científicas na produção do conhecimento. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

Essa preocupação com a proposta da rede municipal tem desdobramentos tanto no diálogo de articulação quanto na existência de tensões e embates. Um elemento interessante diz respeito à forma de escolha por rede, que é prevista no Programa e no Guia do PNLD Campo 2016, e que se diferencia do PNLD para as demais escolas – neste, cada escola tem a possibilidade de fazer sua escolha, independente das demais escolas da rede.

Essa perspectiva, por um lado, aparentemente dialoga com a questão da adequação com a proposta e, nesse caso, um único livro poderia ser escolhido para

toda a rede. Mas, por outro lado, a escolha de um livro único impediu que uma das escolas recebesse o livro escolhido pelos educadores, o que gerou frustrações dos mesmos com o resultado de sua participação, pelo que se pode registrar em conversas com as educadoras.

Ao lado de falas como esta: “*o livro que nós escolhemos era muito melhor do que o que veio*”, também foram registradas manifestações das educadoras com relação à falta de opção para escolha, como estas:

Nenhum livro responde às nossas necessidades, não atendem aos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC. (Educadora G, Entrevista, 03/12/2015);

O livro é muito resumido, não tem conteúdo, o outro [do PNLD, que recebiam antes na escola] ainda era melhor, tinha mais conteúdo e nós adaptávamos conforme nossa necessidade de planejamento. (Educadora D, Entrevista, 03/12/2015)

Segundo as educadoras, há críticas em relação ao livro que veio para a escola por escolha feita para toda a rede – Coleção Novo Girassol, organizado de forma multidisciplinar: “*colocar dois, três livros em um, um atrás do outro, só serve para poupar o dinheiro que gastaria com a capa e fica muito resumido*” (Debate entre vários educadores na escola, dezembro de 2015).

A educadora de uma das escolas multisseriadas que utilizou os Livros Didáticos do Campo do PNLD 2013, coleção Girassol, apesar de concordar que os livros são resumidos, diz serem muito melhores que os outros, pois tratam de questões do campo, como expressou em sua entrevista:

Fala assim as questões bem do campo, só que ele é resumido, mas ele vem bem ao encontro dos assuntos do campo mesmo. É interessante, porque é bem da realidade, os outros falavam do bairro, coisas do bairro, nada a ver com o campo, quando falava do município falava do bairro, coisa que é distante do campo. Fala dos sem terra, a vida no campo, como é a vida no campo. (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016)

Uma das educadoras afirma que a Coleção Girassol do PNLD 2013 traz, na maioria das vezes, os conteúdos que estão na proposta curricular da rede, mas de “forma muito resumida”. Portanto, ela utiliza os livros em quase todos os conteúdos trabalhados, mas sempre complementa com outras atividades (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016). Na sua visão, o fato de o livro estar de acordo com a proposta curricular produzida de forma coletiva pela rede é um ponto positivo.

Esta educadora, como também outras das escolas colaboradoras, aprova o recebimento de livros específicos para o campo, mas aponta a necessidade de ajustes nos mesmos, como a maior quantidade de atividades e textos mais bem elaborados, pois reafirma que os livros do campo são muito resumidos.

Educadoras de uma das escolas seriadas de assentamento, que fizeram a opção pela Coleção Nova Girassol, afirmam que a coleção escolhida é a melhor dentre as disponíveis. No entanto, dizem que tiveram dificuldades em avaliar os livros porque eles estavam disponíveis somente na internet. Na fala de uma das educadoras transparece a influência do fato de já conhecer a Coleção Girassol pelo contato que tiveram com os livros do PNLD Campo 2013 (EDUCADORA D, Entrevista, 03/12/2015).

Esta afirmativa encontra correspondência com o que foi encontrado em outras pesquisas. Garcia (2014) aponta entre outros resultados o fato de que professores especialistas em História afirmaram fazer escolhas guiados pelas experiências que tiveram em anos anteriores, preferindo livros já “conhecidos e usados em outras situações” (p. 20, tradução da autora). Assim, sem ter acesso aos livros em 2016, as educadoras tomaram sua decisão em favor do livro já conhecido.

Somente uma das escolas seriadas, dentre todas as escolas do campo do município, escolheu a coleção Campo Aberto. Na opinião de uma das educadoras desta escola, *“a coleção campo aberto era melhor, os conteúdos já vêm integrados, em forma de sequência didática e interdisciplinar, método já utilizado para o planejamento das aulas em nossas escolas”* (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016). As educadoras desta escola apontam como ponto mais positivo desta coleção o fato de o livro ser interdisciplinar, em forma de sequência didática e trazer assuntos relacionados à luta pela terra e à vida no campo.

A educadora B, que trabalha em escola multisseriada, utilizou o livro do PNLD Campo no período de 2013 a 2015, mas nunca participou do processo de escolha. Quando perguntada sobre seu conhecimento quanto ao livro recebido na escola para o próximo período, do PNLD Campo 2016, ela se refere às coleções Girassol, PNLD Campo 2013 e Coleção Novo Girassol do PNLD Campo 2016, ambas da Editora FTD, afirmando que *“só mudou a capa”*. A opinião da educadora é que ambas as coleções seriam iguais.

A análise dos livros realizada nesta pesquisa tem similaridade com a observação feita pela educadora. Constatou-se que, exceto algumas trocas de

textos, permanecendo os mesmos gêneros, e o acréscimo de poucas atividades, os livros se mantiveram muito semelhantes. Outras análises sobre o que se expressa nos livros desta editora, fazendo relação com a concepção de Educação do Campo, podem ser encontradas em Vieira (2013).

As falas das educadoras, ao mesmo tempo em que sinalizam a necessidade de materiais pedagógicos que venham ao encontro da realidade das escolas do campo, da identidade dos povos e suas especificidades, advertem para o perigo de novamente, na história da educação para os povos do campo, se minimizar o conhecimento a estes oferecidos, pela qualidade (falta de) do material oferecido.

O desafio que se coloca é cumprir o objetivo do PNLD Campo, que foi sustentado nas reivindicações das propostas de Educação do Campo, de adequar o conhecimento escolar à cultura específica destes povos, respeitando seus espaços, fazendo com que os mesmos compreendam as questões que influenciam o desenvolvimento de sua realidade, para poder transformá-la.

Vieira (2013, p. 137) afirma em suas análises que “as propostas que sustentam o PNLD Campo são muito semelhantes ao debate sobre Educação do Campo pelos movimentos sociais.” A autora também afirma que há diferenças significativas entre as duas coleções aprovadas para o PNLD de 2013, demonstrando que há diferenças na “forma de entender os livros de cada uma das editoras, bem como sua forma de conceber a educação e, desta forma, a Educação do Campo” (p. 138).

Com base em suas análises, a autora afirma ainda que há diferenças entre o Edital do PNLD Campo 2013, que se dirige às editoras com a expressão de elementos da educação rural, e o Guia do Livro Didático, que demonstra afinidade com as propostas de Educação do Campo (VIEIRA, 2014, p. 139). Tais constatações e a pesquisa aqui realizada demonstram que, apesar de o programa aderir teoricamente às propostas da Educação do Campo, há ainda muitos limites a serem superados para que sejam atendidas as suas proposições e se compreenda as reais especificidades e necessidades das escolas do campo.

Ao finalizar esta seção, que teve a finalidade de apresentar analiticamente o ponto de vista das educadoras sobre suas escolhas, os elementos que privilegiam e sobre os próprios livros do PNLD Campo, pode-se sintetizar afirmando que além, dos critérios relacionados à proposta curricular do Município e da proposta do PNAIC, as educadoras também apontaram como critério de escolha a adequação

dos conteúdos à realidade dos educandos e à capacidade de assimilarem os conteúdos na forma como aparecem nos livros.

Outros critérios foram menos citados pelas colaboradoras, entre os quais a preferência por livros que tinham uma “*linguagem simples para as crianças compreenderem*”; que “*partissem de temas conhecidos pelas crianças*”; e, ainda, aqueles que “*deram certo em outros anos*”, isto é, livros que já foram usados anteriormente e que são conhecidos pelas educadoras.

Para a seleção dos *Livros de Português*, as professoras destacaram preferir e escolher aqueles que apresentam propostas “*com escrita, interpretação e leitura*”. Essas atividades são enfatizadas nas ações do PNAIC, evidenciando-se a relação que as educadoras expressam entre os dois programas federais que afetam a vida das escolas e os processos de ensino, nas aulas.

No caso dos livros de *Matemática*, as educadoras levaram em conta a “*facilidade de entendimento do conteúdo a ser repassado*”, bem como a “*presença de gráficos, tabelas e situações problemas*”. No caso específico deste conteúdo, destaca-se aqui a análise realizada por Vieira (2014) com base no Guia, apontando para a pouca aderência do livro de matemática com as proposições do PNLD Campo. Em 2016, os livros aprovados são interdisciplinares e o Guia não apresenta nenhuma questão de avaliação específica quanto a esse conteúdo – para além das fichas de avaliação utilizadas.

Assim, pode-se dizer que os critérios dialogam em concordância com determinadas situações e definições e entram em embates em determinadas circunstâncias, como se procurou evidenciar. De qualquer forma, as informações trazidas pelas colaboradoras permitem dizer que elas em geral utilizam os livros, mas em conjunto com outros materiais pedagógicos existentes na escola e encontrados na internet, destacando conceitos, textos de literatura infantil, diversos gêneros textuais em seus suportes, atividades pontuais do conteúdo, jogos, entre outros.

Somente uma educadora, que também participa da formação do PNAIC como as demais, disse utilizar “*totalmente os livros didáticos*” recebidos em sua escola para o planejamento e desenvolvimento das aulas; nenhum outro critério de escolha dos conteúdos foi citado por ela. Atuando em uma das escolas multisseriadas com menos de 100 alunos, recebeu no ano de 2013 os livros didáticos do PNLD Campo e os utiliza, juntamente com outros livros didáticos existentes na escola.

3.3. O QUE PENSAM AS EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO QUANTO À ADEQUAÇÃO DOS LIVROS DO PNLD CAMPO À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Apesar de intencionalmente não se ter incluído uma questão específica para verificar a adequação das escolhas às propostas do MST, evitando-se assim que as colaboradoras apresentassem respostas esperadas, foi possível identificar alguns elementos que sinalizam seu conhecimento e uso de critérios relacionados com a educação no MST e Educação do Campo. As respostas das educadoras que sinalizam essa relação são destacadas a seguir:

Os livros didáticos que temos hoje não são elaborados para atender a nossa realidade, que é do Campo, adapto os conteúdos e tento trazer para nossa realidade, não trazem uma linguagem com temas partindo da realidade. (EDUCADORA C, Questionário, Dez./2014).

Não uso na íntegra [o Livro Didático], de acordo com o conteúdo planejado de forma coletiva para o mês e assim sendo contemplando os conteúdos do ano todo. (EDUCADORA A, Questionário, Dez./2014).

Os relatos feitos são referentes aos livros didáticos do PNLD, usados por essas educadoras no período anterior à última escolha (PNLD 2016). A partir deles, pode-se perceber que as expressões “*linguagem com temas partindo da realidade*” e “*planejamento de forma coletiva*” são indicativas da forma de planejamento das Escolas do Assentamento que, como já citado em capítulo anterior, trabalham dentro da proposta de Educação do Campo, prevista em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A necessidade de materiais mais regionais, que contemplassem as especificidades de cada realidade, foi apontada em algumas respostas:

Penso que como cada região do país é diferente e também o campo e a cidade, seria interessante, mas compreendo a demanda financeira, que cada região poderia ter livros didáticos que contemplassem as especificidades de cada uma, bem como o campo e a cidade, visto que nossos alunos conseguem identificar muito pouco de sua realidade [nos conteúdos] trazidos nos livros didáticos e por isso que eu trabalho mais sobre pesquisas em outros materiais que seguir fielmente o que está no livro e acredito que o professor deve trazer para sala de aula outros meios que deixem a aula mais

dinâmica, estimulante e atraente. (EDUCADORA A, Questionário, Dez./2014).

Essa questão foi abordada por Vieira (2013), destacando as possibilidades de produção de materiais didáticos na própria escola, pelos professores. Ainda que os livros do PNLD Campo atinjam um grau ótimo de aproximação com as necessidades e a vida dos sujeitos do campo, as “diferentes experiências de campos” – expressão utilizada por Martins (2014, p. 79) – limitam as possibilidades de, por meio de um único livro, dar espaço à riqueza e à diversidade de culturas locais.

Entende-se que essa perspectiva pode e deve ser problematizada à luz dos embates entre os conhecimentos universais e os locais na composição dos currículos e dos livros. Ainda que a defesa seja por livros específicos, estruturados de outras formas e com conteúdos diferentes das escolas urbanas, posição manifestada por algumas educadoras, a natureza dos livros didáticos é por si só limitadora e trabalha por seleção e inclusão.

Outras falas das educadoras quanto aos critérios de escolha do Livro Didático também apontam alguma proximidade com a concepção de Educação do Campo:

[escolhi] os livros que tinham uma linguagem simples das crianças compreenderem. Que partissem de temas conhecidos pelas crianças. (EDUCADORA C, Questionário, Dez./2014).

[escolhi] um mais perto da realidade vivida pelos educandos [...] (EDUCADORA G, Questionário, Dez./2014).

No entanto, apesar de estarem próximas à vida dos educandos, pois vivem nos assentamento, foram poucas as educadoras que expressaram claramente critérios relacionados às concepções de Educação do MST e da Educação do Campo. Elas conhecem as proposições do MST, de forma geral, mas, pelas contradições na construção das escolas dos assentamentos, citadas nos capítulos anteriores, parecem não conhecer em profundidade as propostas de educação que este movimento vem construindo historicamente.

Essas constatações necessitam ser ampliadas em pesquisa de maior duração, com entrevistas em profundidade, buscando respostas que possam confirmar ou não tais sinalizações. Nos limites do tempo de um curso de Mestrado, para a finalização da pesquisa buscou-se ainda avançar nessas análises por meio

de entrevistas com duas educadoras, mas já se pode anunciar, como destacado em trabalho anterior, que:

Os critérios apontados pelos professores que participaram da pesquisa permitem compreender que, apesar das concepções educacionais sustentadas na construção histórica no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, os professores priorizam outros critérios, como, por exemplo, a proximidade com a proposta curricular do município, reduzindo a importância da relação dos livros com a realidade dos alunos do campo. (VIEIRA; BOROWICC; GARCIA, 2015).

Há necessidade de compreender por que aparentemente, no percurso histórico, as escolas dos assentamentos foram se distanciando do projeto de educação do MST, já que em seus documentos de origem encontramos relatos de que estas escolas foram conquistadas pela luta dos Sem Terra que, lutando por terra, foram também em busca da escola.

As famílias que aqui acamparam entendiam a necessidade e a importância que tem a educação, e por isso a escola foi uma das primeiras lutas após a ocupação da terra. Assim, a primeira escola multisseriada, da 1ª à 4ª série, nasceu no acampamento, em um barracão coberto de lona, construído pelo povo acampado, com educadoras do próprio acampamento. [...] após um ano de dificuldades, ao ver iniciar um novo ano letivo, sem perspectivas de melhora, no dia 6 de janeiro de 1998, uma comissão de líderes do Assentamento José Maria, representando os pais, nas pessoas dos senhores Valdemar da Silva Paz, Valdevino Alves Paz, Leno de Sá e Edson Padilha, deslocaram-se até a prefeitura municipal para pedir a criação de uma Escola Básica de Ensino Fundamental no Assentamento José Maria, que atendesse toda a região. (PPP, 2014, p. 4-5).

Alguns indícios foram encontrados nas respostas de uma das educadoras entrevistadas, que trabalha há 20 anos em escolas dos assentamentos de Abelardo Luz. Ela relata que primeiro o “movimento” (forma como ela se dirige ao MST) estava bastante presente, fazia formações nas escolas dos assentamentos e estas se organizavam a partir destas formações. Ao ser questionada sobre o trabalho a partir do projeto de Educação do MST, a educadora esclarece: “No início, quando a gente veio aqui era trabalhado, mas depois... [...] tinha os encontros, mas... Agora é uma vez por ano.” (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016).

Sobre a importância destas formações nas escolas dos assentamentos e sobre o desenvolvimento do seu trabalho a partir do projeto de educação do MST, a educadora afirma: *“É importante. Os que eu fui [encontros de formação], sempre gostei. [...] Eu sempre trabalhei, a gente tá aqui, né. Eram pessoas corajosas que vieram.”* (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016).

Assim, para esta educadora, o histórico de construção de luta pela terra, a formação e o desenvolvimento dos assentamentos e os processos vividos nas escolas na construção do projeto de educação do MST são levados em consideração em seu trabalho pedagógico com os educandos e, portanto, também na escolha dos materiais e dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

No entanto, foi possível perceber no relato da educadora se ela trabalha conteúdos relacionados ao MST e à luta pela terra, principalmente por ocasião das festas de 25 de Maio, data em que é comemorada a primeira ocupação de terras no município de Abelardo Luz, no ano de 1985. Isso acontece também nas duas escolas seriadas dos assentamentos. É um acontecimento pontual, como uma data comemorativa, mas de forma geral não foram encontrados outros indícios de que haja na atualidade processo permanente, um método ou uma opção pedagógica de trabalho, como propõe o projeto de educação pensado pelo MST.

Em uma das escolas seriadas participantes da pesquisa, foi possível identificar alguns elementos na direção do projeto de Educação do MST, mas sob a denominação de Educação do Campo, que está registrada em seu PPP, por meio de um processo de formação de educadores que resultou em planejamento coletivo, por temas da realidade, e também em uma tentativa de avaliação descritiva – que acabou não se efetivando. Mas, nas observações gerais da pesquisadora, em conversas e entrevistas com as educadoras, não foi possível evidenciar um conhecimento profundo quanto ao projeto de Educação do MST, pela maioria dos professores.

Na opinião da Educadora B (Entrevista, 08/01/2016), houve um marco principal na diminuição das formações, que mudou toda a forma de relação do MST com as escolas: as eleições municipais de 1996. A administração municipal eleita nesse período, contrária à luta do MST, mudou a lógica de contratação de educadores, que antes eram indicados pela organização dos assentamentos. A partir daquele momento, quem não tinha formação acadêmica suficiente para dar aulas foi sendo substituído por educadores da cidade, a maioria deles recém

iniciando sua formação acadêmica. Segundo a educadora, “*eles começaram a jogar os professores*” [nas escolas do assentamento] (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016).

A mesma educadora também relata que os responsáveis pela Secretaria de Educação na época, ao chegar às escolas, mandavam guardar as bandeiras do MST, símbolo da luta pela terra neste Movimento. Quando solicitada a esclarecer se eles mandavam explicitamente tirar as bandeiras, a educadora diz: “*Eles nem queriam que a gente colocasse nem bandeira, na época. Tivemos que meio esconder, assim. Se a gente colocasse, eles chegavam, [...] já diziam que podia tirar, [...] quantas vezes falaram. Falavam que não precisava ela estar ali*” (EDUCADORA B, Entrevista, 08/01/2016).

Segundo a mesma educadora, a partir deste momento as formações foram diminuindo, sendo uma por ano, em nível mais regional, não ocorrendo mais formações diretamente nas escolas para a organização das mesmas enquanto projeto de educação no MST. As formações ainda existentes, das quais a educadora relatou participar, são Encontros Estaduais de Educadores, um por ano, que permanecem até hoje e se tornaram um dos poucos, se não únicos, momentos em que educadores das escolas dos assentamentos de Abelardo Luz, no geral, entram em contato com o projeto de educação do MST.

Existem cursos de formação em graduação e pós-graduação nas universidades em parceria com o MST, em que alguns educadores destas escolas participaram ou participam. São espaços em que se garante uma formação mais consistente na direção do projeto de educação do movimento, mas que não alcançam a totalidade dos educadores nas escolas dos assentamentos.

Esse distanciamento com relação às formações dadas pelo MST aos educadores das escolas pode ser registrado também na entrevista de outra educadora, que está há menos tempo na escola. “*Na verdade eu não conheço muito, assim, nunca me aprofundei. O que eu conheço mesmo da proposta de educação do movimento é o que a gente aprende nos encontros [...] de educadores que eu fui até hoje*” (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

Portanto, registra-se que o projeto de governo municipal iniciado em 1996 e que permaneceu até 2004 produziu resultados na forma de organização da educação nos assentamentos. Ressalta-se que a direção das escolas é cargo em comissão, de confiança da administração, o que afetou as práticas de organização

das escolas no assentamento e, como se percebeu de forma indiciária nas entrevistas realizadas, reduziu a presença das concepções educativas de origem dessas escolas.

A partir de 2005, após eleição de um governo de caráter mais popular no município, mesmo com as direções das escolas seriadas dos assentamentos indicadas pelo MST, o movimento teve dificuldades em recuperar seu projeto de educação, pois a escola se apresenta como um espaço de embate entre diferentes projetos, embora também tenham sido evidenciados – na contradição – espaços de diálogo.

É necessário lembrar, aqui, que a proposta educacional do município foi elaborada coletivamente, em 2010, o que evidencia a existência real de um espaço onde os diferentes projetos estão sendo, de alguma forma, articulados. Proposta local, PNAIC, proposta do MST, Educação do Campo e PNLD Campo são elementos que circulam na localidade e estão sendo apropriados pelas educadoras que colaboraram com a pesquisa. Conhecer seus pontos de vista foi fundamental para esta pesquisa.

A incorporação pelo governo federal da denominação Educação do Campo parece ser o espaço em que se pode construir diálogos nessas escolas. Para a educadora A (Entrevista, 05/01/2016), o projeto de educação do MST *“está presente, mas ainda em uma microescala, que tá andando a passos bem lentos. Não por falta das pessoas correrem atrás, mas pelo fato de outras se reprimirem e não aceitarem.”*

A mesma educadora, conhecendo somente os assentamentos e as escolas em período mais recente, ao refletir sobre o motivo de algumas pessoas, educadores das escolas dos assentamentos, não aceitarem projeto de educação do MST, produz sua explicação: *“por o movimento pensar de uma forma diferente da forma que eles pensam de vida, de sujeito do campo, de desenvolvimento do campo”* (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

Sem saber de todo o histórico, do processo que percorreu a educação do MST dentro das escolas dos assentamentos, a educadora remete aos embates entre concepções contraditórias existentes nas instituições e organizações políticas e sociais que influenciam no processo de construção da escola, uma vez que, como assumido aqui na perspectiva de Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 11), a escola resulta de uma “construção social”.

Ao ser então solicitada a dizer se achava importante o projeto de educação do MST estar dentro das escolas de assentamento, a educadora A dá a seguinte resposta:

Eu acredito que sim, primeiro pra não se esquecer da onde veio, né. Pra não esquecer a base, quem lutou, quem foram as pessoas que foram atrás, [...]. Porque se não daqui a pouco a escola A é simplesmente a Escola A. Os alunos não vão saber de onde vieram, é simplesmente uma escola de assentamento. Mas essa escola foi uma conquista de quem, através do quê? (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016)

As educadoras concordam que o livro do campo deve ser diferenciado, pelas especificidades do campo e especialmente pelas especificidades das escolas localizadas em assentamento, geradas em todo um processo de luta e conquista do espaço, que se transforma em território de vida dos povos que ali se estabeleceram.

No entanto, questionam a qualidade do livro disponibilizado para as escolas e a forma como está organizado o processo de escolha, no caso por rede, como sendo um dos maiores empecilhos para atender à especificidade da realidade do campo a que se propõe o documento que instituiu o PNLD Campo, a Resolução 40, de 26 de julho de 2011. É o que aponta a educadora A:

[...] eu acredito assim, que o livro tem que ser, partir do campo, e ampliar o leque de conhecimento além, mas eu acredito que tem que partir daqui da realidade deles, começar a falar de uma coisa que eles tenham domínio, que eles tenham conhecimento, aí vai se abrindo devagarinho o leque até chegar a uma coisa mais ampla (EDUCADORA A, Entrevista, 05/01/2016).

As palavras das educadoras sobre a especificidade necessária, mas também sobre a insatisfação com as características do livro disponibilizado e com os processos de centralização da tomada de decisão para escolha dos livros – esta última apenas no PNLD Campo – revelam algumas das contradições, dos embates e conflitos que ainda precisam ser explicitados e colocados em discussão, no caso dos livros didáticos.

Neste sentido, sem negar as contribuições de Programas com o PNLD e o PNLD Campo – mas localizando-os nos espaços de reprodução e produção sociais – retomam-se as palavras de Vieira (2013):

No caso específico da Educação do Campo, com apoio nas questões originadas pelo trabalho empírico e pelas análises realizadas, pretende-se apontar a possibilidade da construção de materiais didático-pedagógicos pelos professores como uma alternativa aos limites que os Programas Nacionais apresentam – decorrentes de suas próprias finalidades e abrangência. Entende-se que desta forma os sujeitos passam a fazer parte da história. Podem se (re)apropriar de uma parte do seu trabalho, que é a produção de materiais específicos, mais adequados aos seus alunos e as suas formas de ensinar. (VIEIRA, 2013, p. 141-142).

Ao finalizar, reafirma-se aqui a perspectiva defendida por Vieira (2013), que propõe, como caminho possível, a produção dos livros e materiais didáticos pelos próprios educadores das escolas. Para efetivar tal possibilidade, há a necessidade de uma reorganização ampla nos processos de produção dos livros e uma demanda de recursos financeiros destinados às organizações locais que se dispõe a realizar tal tarefa.

Ainda que se possa avaliar as dificuldades para a concretização dessa proposta, as considerações e análises realizadas nesta dissertação justificam a defesa desse caminho, em particular para as escolas do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O anseio inicial da pesquisa aqui proposta foi de ampliar o conhecimento para compreender e poder contribuir com as problemáticas atuais referentes à educação no espaço em que trabalha a própria pesquisadora – escolas de assentamento da reforma agrária, no município de Abelardo Luz - SC, vinculadas às lutas por um projeto de educação historicamente construído pelo MST, para uma nova forma de educação que valorize os povos do campo. Na perspectiva assumida, a pesquisa só tem sentido se está vinculada às práticas sociais dos sujeitos que vivem e fazem a história.

Como principal objetivo, a proposta foi analisar os processos de escolha dos livros didáticos por educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, localizadas em áreas de Assentamento da reforma agrária, relacionando as condições em que eles ocorrem e os critérios utilizados pelos educadores ao projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e às fundamentações teóricas da Educação do Campo.

No decorrer da pesquisa inicialmente proposta, intensificou-se a necessidade de lançar o olhar sobre a escolha dos Livros Didáticos do PNLD Campo, pois em 2015 todas as escolas do campo da rede municipal de Abelardo Luz escolheram livros para o triênio 2016-2018. A escolha do Livro Didático do Campo é opcional, pois é uma alternativa ao PNLD que se destina a todas as escolas públicas brasileiras, e para aderir ao mesmo as redes de ensino devem fazer registro específico no censo escolar.

A opção pelo PNLD Campo, para a rede municipal de ensino de Abelardo Luz - SC, como constatado, foi registrada no sistema sem consulta aos educadores. A decisão foi tomada pela Secretaria de Educação e pelos diretores das escolas, a partir da suposição de que esta era uma conquista para as escolas do campo, portanto, como algo a ser naturalmente acolhido. Por parte dos educadores a possibilidade de escolher somente o livro do campo causou algumas tensões, como se pôde apontar com o desenvolvimento do trabalho empírico.

O tema é, portanto, controverso e necessita ser analisado. Como procedimentos para o trabalho empírico, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, além de observações por parte da pesquisadora, o que possibilitou uma aproximação importante com o cotidiano da escola, com os

educadores e suas práticas. Também foi utilizada a análise documental, atendendo-se assim a indicação de triangular dados, como sugerido em Lessard-Hébert *et al.* (1990).

A importância desses procedimentos é justificada por se compreender a escola como uma “construção social” (ROCKWELL; EZPELETA, 1989) e, em decorrência, se assume que muito do que acontece na escola não está oficialmente documentado. Assim, além da análise de documentos, é preciso participar de seu cotidiano, observando e conversando com as pessoas – sujeitos que pela sua ação fazem a escola existir.

A dissertação aborda o tema do livro didático como objeto da cultura escolar, que expressa disputas ideológicas sobre qual cultura deve ser transmitida às futuras gerações. Mas também entende o livro como mercadoria, que tem o objetivo do lucro, o que, por isso, afeta o que se produz e que se destina ao trabalho de ensino e aprendizagem nas escolas e salas de aula.

A natureza do livro como mercadoria coloca-o em confronto com as perspectivas da Educação do Campo. Dessa forma, embora se possa reconhecer o PNLD Campo como uma conquista do movimento de Educação do Campo, que se fortaleceu e contribuiu para a definição das políticas nesse âmbito, é preciso ter cautela ao analisar o Programa e seus desdobramentos.

Para compreender os significados do livro na cultura escolar, a pesquisa tomou como referência o conceito de forma escolar, que explica a produção de um modelo de escola no âmbito do fortalecimento do capitalismo. A relação pedagógica que se constituiu entre outras formas de relação social contribui para moldar os sujeitos às necessidades de exploração do trabalho e do lucro.

Pensada na lógica da construção histórica do MST, juntamente com a luta pela terra, a escola deve ser “diferente”, um espaço onde se adquire conhecimento. Assim, uma nova forma escolar precisa ser realizada, na perspectiva da formação de sujeitos livres, capazes de lutar e construir uma nova sociedade, baseada na igualdade de direitos sociais.

Nas condições objetivas em que a pesquisa empírica se desenvolveu, a ênfase foi dada aos processos de escolha do livro didático pelas educadoras, especialmente com relação ao livro didático do PNLD Campo 2016. Houve escolha em todas as escolas seriadas do campo do município de Abelardo Luz, constatando-se diferenças entre este processo e o que ocorreu nas escolhas anteriores do PNLD.

Com relação à participação dos educadores, há evidências de que foi menos democrática, até mesmo no que prevê o PNLD Campo em seus documentos oficiais, editais e guias. Isso se deve ao fato de que a escolha foi organizada por rede de ensino e pela forma como foi realizada no município, sem a ocorrência de encontros entre representantes das escolas para discutir e avaliar os livros, coletivamente.

Buscou-se compreender e analisar, sob a perspectiva das educadoras, as condições em que se dá o processo de escolha dos livros em escolas do campo de Assentamento. O que se pode constatar é que as educadoras de escolas multisseriadas ficam isoladas de vários processos e decisões existentes no âmbito da educação na rede municipal, inclusive na escolha do livro didático, os quais sempre foram escolhidos por outros educadores – às vezes de escolas seriadas ou, como no primeiro PNLD Campo em 2013, pelos responsáveis da Secretaria de Educação.

As educadoras sinalizaram interesse e vontade de participar das escolhas do livro, já que reconhecem neste um importante instrumento para seu trabalho na escola. Por sua vasta experiência, com anos de trabalho em escolas do campo, estas educadoras têm muito a contribuir e isso foi apontado a partir do trabalho empírico realizado.

Nas escolas seriadas do campo foi possível registrar o mesmo tratamento dado pelas escolas urbanas quanto aos encaminhamentos para a escolha do livro didático – em geral as educadoras participam. Porém, há questões sobre a forma com que foram feitas as últimas escolhas, ainda dentro do PNLD, com uma única escolha por rede de ensino, em reuniões com representantes das escolas para definir os livros. Esse procedimento gera questionamentos no sentido da participação efetiva dos professores no processo de escolha, da autonomia e das especificidades das escolas, especialmente porque há significativas diferenças nos encaminhamentos pedagógicos de escolas do campo em áreas de assentamento, escolas do campo de outras localidades e escolas localizadas na cidade.

No ano de 2015, a escolha do PNLD Campo sofreu mais uma transformação. Diferentemente das escolhas anteriores, era a única opção para as escolas do campo, com obrigatoriedade de escolha por rede de ensino, prevista nos documentos oficiais, com um único registro no *site* do FNDE. Esse processo, juntamente com a falta de encontros entre os educadores para discutir o melhor livro entre as únicas duas opções disponibilizadas, significou ainda menor autonomia e

participação das educadoras. Isso causou tensões e frustrações às educadoras que se propuseram a contribuir, conhecer os livros e dar sua opinião, quando constataram que o livro escolhido por elas não foi o que veio para sua escola.

Tal constatação permite considerar que as escolas deveriam ter possibilidade de escolher o livro por escola, por causa das especificidades do projeto pedagógico de cada uma. No entanto, como o PNLD Campo prevê a escolha por rede, retirando a opção das mãos das educadoras, a organização de encontros para que pudessem, ao menos, discutir e avaliar juntas poderia ao menos permitir a busca um consenso quanto ao melhor livro para todas as escolas.

Outra dificuldade encontrada pelas educadoras das escolas do campo dos assentamentos em Abelardo Luz foi o pouco tempo disponibilizado para o processo de escolha do PNLD Campo 2016 – uma semana desde o encaminhamento pela secretaria e a data limite para encaminhar a ata da escolha definida na escola. Mesmo assim, observou-se nas escolas bastante empenho para a realização da mesma – embora o trabalho não resultasse necessariamente em participação no processo final de decisão, nem no recebimento do livro escolhido.

O fato de não haver livros impressos na escola para consulta dos educadores, por ocasião da escolha do PNLD Campo 2016, com acesso somente pela internet, foi a dificuldade mais significativa no processo de escolha do livro didático apontada pelas educadoras. Elas demonstraram desde o início a preferência pelo manuseio dos mesmos para verificar conteúdos, métodos e atividades, em detrimento da leitura das orientações dos especialistas contidas no guia do livro didático.

Observa-se que também o Guia PNLD Campo 2016 foi disponibilizado somente de forma digital na internet, dificultando o acesso das educadoras das escolas colaboradoras aos materiais, pois algumas delas afirmaram não ter muita afinidade com o uso das tecnologias e também por haver usualmente dificuldades de acesso nessas escolas.

Quanto aos critérios utilizados pelas educadoras de escolas de Assentamento para escolher os livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, identificou-se que levam em consideração como primeira opção a existência, nos livros, dos conteúdos definidos na *proposta curricular da rede municipal de ensino*. Considerando que essa proposta foi construída coletivamente pelos educadores, avalia-se como natural que deem a devida importância a ela, já que se sentem parte

de seu processo de construção, e talvez por perceberem que sua realidade e as especificidades estão contempladas na mesma.

Tratando-se de escolas de Assentamento, buscou-se verificar a aproximação da proposta curricular local com as orientações emanadas do MST. Ao realizar análise da Proposta Curricular da rede municipal de educação de Abelardo Luz, constatou-se que somente no componente curricular da disciplina de História há uma referência à proposta de Educação do Campo. Em nenhum outro momento o documento faz referência ao projeto de Educação do MST, nem a especificidades de escolas localizadas em áreas de assentamento existentes no município. No entanto, constatou-se a presença, em toda sua fundamentação teórica, de elementos teóricos sustentados no materialismo histórico dialético, o incentivo ao trabalho a partir da realidade, do resgate da história e da geografia local, a relação entre teoria e prática, elementos que acabam, ainda que de forma indireta, dialogando com o projeto de Educação do MST.

O segundo critério de escolha mais citado pelas educadoras colaboradoras foi a adequação dos conteúdos e métodos do livro com os objetivos de aprendizagem propostos pelo PNAIC e pelas sequências didáticas – forma de planejamento orientada por esse programa do governo federal. As educadoras identificam essa proposição das sequências didáticas como adequada também à proposta de Educação do Campo, pois permite trabalhar a interdisciplinaridade e relacionar teoria e prática, além de possibilitar a utilização de materiais pedagógicos diversos na construção do conhecimento com os educandos. Nesse aspecto, observou-se que todas as educadoras participam da formação oferecida por este programa, portanto, as orientações parecem ter sido incorporadas às suas formas de organizar o ensino.

Alguns outros critérios são utilizados pelas educadoras para a escolha dos livros, como, por exemplo, a relação com temas trabalhados na escola e com a realidade dos educandos – critérios que podem ser identificados, de alguma forma, com o projeto de educação do MST e a proposta de Educação do Campo. Contudo, esses critérios foram citados com menos intensidade que os demais e não foram diretamente explicitados, trazendo indícios de que as educadoras, mesmo atuando em espaços conquistados na luta pela terra organizada pelo MST, talvez não organizem seu trabalho pedagógico com sustentação no projeto de educação deste Movimento.

Buscando compreender essa relação, constatou-se que em todas as escolas as educadoras trabalham em datas comemorativas o tema da conquista da terra realizada pela organização do MST – como é, por exemplo, o dia 25 de Maio, feriado municipal, em que se comemora a primeira ocupação de terras em Abelardo Luz, no ano de 1985 – como estratégia de valorização da luta feita pelas pessoas da localidade e não esquecer a história. Mas, de forma geral, as educadoras não seguem o projeto de educação proposto pelo MST para o trabalho e o planejamento pedagógico nas escolas. Há conflitos internos e dificuldades para quem coordena a escola no sentido de propor um projeto de educação com tais referências, já que há resistência por parte de alguns dos educadores, seja por não compreenderem a proposta, seja por serem explicitamente contra ela.

Identificou-se que isso também se dá pela falta de formação nas escolas, o que acontecia nos primeiros anos da sua criação, mas deixou de acontecer após a eleição no município de um governo identificado como conservador, no ano de 1996. Nesse período, foi proibido o uso de bandeiras do MST nas escolas e foram suspensas as atividades de formação, além de mudar a forma de seleção dos professores para atuação nas escolas do assentamento: os educadores que eram indicados pelas comunidades foram substituídos por educadores da sede do município, em processo de formação nas áreas específicas e que não tinham ligação com as propostas trabalhadas nas escolas.

Atualmente, os educadores das escolas dos assentamentos participam de uma única formação ligada ao MST, que é o Encontro Estadual de Educadores, organizado pelo setor de educação deste movimento. Pode-se avaliar que um dos espaços que dá maior possibilidade de formação nesta área aos educadores são os cursos de graduação e especialização em Educação do Campo, organizados nas universidades, em parceria com o MST, mas somente uma parte dos educadores consegue participar dessas atividades formativas.

As dificuldades em retomar as formações e a organização das escolas com base no projeto de educação do MST, mesmo após a eleição de um governo popular em 2004 e que permanece até 2016, é tema a ser pesquisado em maior profundidade e compreendido no âmbito da organização da educação no MST, para além das escolas dos assentamentos de Abelardo Luz. Entende-se que as constatações feitas no caso estudado para a dissertação evidenciam a necessidade de pesquisa a ser realizada, no sentido de compreender os limites e as contradições

do projeto do MST em escolas que funcionam sob a responsabilidade das redes de ensino, para dar continuidade ao projeto.

Sobre o entendimento das educadoras quanto à necessidade ou não de Livros Didáticos específicos para as escolas do campo, as mesmas afirmam que isso é uma alternativa importante, pois os outros livros, quando tratavam dos assuntos locais, falavam somente das coisas da cidade, não traziam as características do campo, ficando distantes da compreensão dos educandos destas realidades. Portanto, elas veem como positivo o fato de receberem livros específicos, mas apontam limites que devem ser superados.

O principal deles, segundo as educadoras, está no fato de o livro “ser muito resumido”, com poucas atividades, precisando o educador complementar sempre com outras atividades para que os educandos possam assimilar o conteúdo estudado. Essa questão deve ser olhada atentamente, uma vez que pode ter relação com o modelo de livro proposto pelo Programa, em que vários conteúdos se integram ou se agrupam em um único volume. Desse ponto de vista, não está superada ainda a perspectiva excludente e discriminadora da educação rural de que, para alguns, pode-se ensinar menos, desde que os conhecimentos se relacionem com sua realidade.

Efetivamente, nenhum livro didático pode abranger todo conhecimento e nem toda a diversidade de situações e sujeitos existentes no Brasil. Como alternativa para os limites encontrados nas primeiras obras do PNLD Campo, alguns autores, como Vieira (2013) e Molina (2014), defendem a participação dos sujeitos nesses processos, princípio básico da Educação do Campo; a primeira autora sugere que materiais sejam construídos pelos próprios educadores das escolas, resgatando a sua capacidade de autores do processo de produção das aulas; e a segunda, que sejam elaborados em cursos de graduação e especialização em Educação do Campo, no âmbito das Universidades Federais onde acontecem estes cursos.

A categoria de análise *tensão entre autonomia na decisão de escolha e imposições do sistema* foi definida para evidenciar que, principalmente no caso do PNLD Campo, o que vem se configurando é um fechamento dos processos democráticos, na forma de escolha por rede. A autonomia e a participação dos educadores estão sendo restringidas, com baixo poder de decisão ao final do processo de escolhas dos livros. Registre-se que isto aconteceu no PNLD Campo, com diferenças apontadas em relação ao PNLD para as demais escolas.

Corre-se também o risco, como no caso em estudo, das educadoras de escolas multisseriadas não serem consultadas ou serem ignoradas, pois, para que as escolas recebam os livros, basta que alguém faça o registro para toda a rede. Neste caso, o fato de os documentos oficiais exigirem que se tenha o registro em ata da escolha do livro didático na escola não impediu que uma destas educadoras de escola multisseriada, que trabalha na escola há quase 20 anos, nunca tenha participado da escolha dos livros didáticos.

A categoria *tensões e diálogos entre propostas educacionais no âmbito das escolas de assentamento* permitiu evidenciar que, de certa forma, é possível identificar a presença de todas as propostas que se entrelaçam na organização da proposta da escola, em sua existência real. Mas isso não ocorre na forma de um fio condutor do trabalho pedagógico na escola e, sim, de forma pontual, e em alguns momentos. Isto fica claro quando se observa que em todas as escolas a questão da conquista dos assentamentos, reconhecida como parte da luta e organização do MST, aparece mais como uma parte do conteúdo a ser trabalhado e não como articuladora de um projeto de educação, como almejam os sujeitos que constroem e defendem esse projeto.

Os resultados da pesquisa ajudam a compreender os processos existentes nas escolas do campo, no caso pesquisado, quanto a questões que, muitas vezes, não são percebidas no cotidiano. Uma delas é o importante papel que o livro didático cumpre na construção do conhecimento nessas escolas, o que muitas vezes não é reconhecido e assumido e, portanto, não é tratado de forma significativa nem nas escolas, por quem as coordena e pelos educadores, e muito menos nas graduações onde os educadores se formam. Os livros didáticos ainda são invisíveis aos olhos dos educadores, conforme apontado por Garcia em seus textos.

Foi possível compreender que a falta de participação, as tensões, as imposições pelo sistema, estão muito mais presentes do que se consegue detectar no dia a dia, justamente por não se refletirem sobre os processos que acontecem no cotidiano da escola. Mas também é possível identificar diálogos importantes que estão em ação, trabalhando na “construção social” destes espaços, onde há imposições das estruturas, mas também há a ação dos sujeitos que se apropriam dos programas, normas, projetos e os transformam e (re)constroem.

Nos limites da pesquisa, entende-se que essas contribuições foram dadas, mas também que há lacunas a serem preenchidas em pesquisas futuras. Entre elas,

destaca-se a continuidade de análises de documentos e dos livros didáticos do PNLD Campo, para perceber o que efetivamente vem ao encontro e o que se distancia das proposições do Movimento de Luta pela Educação do Campo. Pelos diversos limites apresentados no programa até agora, em dois processos de escolha de Livros Didáticos realizados, há que se considerar e defender que seja realmente um processo democrático e que atenda as necessidades de formação dos povos do campo.

Outro ponto essencial para realmente compreender a vida cotidiana da escola, e o conhecimento que está sendo construído por ela e a partir dela, é ampliar o conhecimento sobre como os educadores se apropriam do livro didático em seu uso nas aulas e quais conhecimentos estão sendo construídos por meio dos materiais didáticos disponibilizados pelos programas de governo, nos quais há grandes investimentos de dinheiro público.

A investigação realizada pode ser entendida como uma contribuição nessa direção, que pode ter desdobramentos para as escolas colaboradoras e para outras escolas do campo, bem como para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O campo e seus sujeitos: desafios para os Livros Didáticos na Educação do Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 35-52.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Capítulo “Cultura e comércio do livro didático”, p. 81-105.
- BABNIUK, Caroline; CAMINI, Izabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Izabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável. Texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leituras, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529-575.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Ciências Sociais da Educação)
- BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 03 set. 2015.
- BRASIL. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 set. 2015.
- BRASIL. FNDE. **Edital PNLD 2013 – Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2011. Disponível em: <file:///D:/Users/Windows/Downloads/edital_pnld_2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRASIL. FNDE. **Edital PNLD Campo 2013 – Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2011. Disponível em: <file:///D:/Users/Windows/Downloads/edital_pnld_campo_2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade : educação do campo : unidade 02. Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. 2015. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721>. Acesso em: 03 set. 2015.

BRASIL. FNDE. **Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo PNLD Campo 2016. Disponível em: <file:///D:/Users/Windows/Downloads/edital_pnld_campo_2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BRASIL. FNDE. **Edital PNLD 2016 - Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2014. Disponível em: <<file:///D:/Users/Windows/Downloads/edital%20pnld%202016%20-%20anos%20iniciais%20-%20consolidado%20em%2003-06-15.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. FNDE. **Guia PNLD Campo 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BRASIL. FNDE. **Orientações para o Registro da Escolha do PNLD 2016** (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Disponível em: <[file:///D:/Users/Windows/Downloads/pnld_2016_orientacoes-para-escolha%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Windows/Downloads/pnld_2016_orientacoes-para-escolha%20(1).pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BRASIL. FNDE. **Orientações para o Registro da Escolha do PNLD Campo 2016** (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Brasília, 2015b. Disponível em: <file:///D:/Users/Windows/Downloads/pnld_campo_2016_orientacoes-para-escolha.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRASIL. **Apresentação do Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BUFREM, L. S.; NASCIMENTO, B. S.; LEONARDI, S. E. R. Análise da produção científica sobre a temática do Livro Didático no Brasil: um estudo cientométrico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13.; ENANCIB, 13., 2012. GT 7: Produção e Comunicação da Informação em CT&I. Trabalho apresentado.

CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Izabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaios sobre complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMPOS, A. V. **Curso de formação de professores em Gestão Educacional**. Chapecó: UFFS, 2015. Oral.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. São Paulo, 2007.

CHAVES; Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História**: questões e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2006.

CHAVES; Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 336-357, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 09 out. 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Viviane Fernandes. Concepção e objetivos do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 17-23.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna; BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesco, 2014. (Vozes do Campo)

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Izabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Seminário de Educação do Campo**. Especialização em Educação do Campo. Abelardo Luz, 14/04/2015. Apresentação oral.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 18., 2009 – Vitória, ES. Trabalho apresentado. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. v. 1. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 359-369.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os Livros Didáticos na sala de aula. In: GARCIA, T. M. F. Braga; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Orgs.). **Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 69-102.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Criteria used by teachers in Brazilian elementary schools in the process of textbook selection. **Orbis Scholae**, v. 8, n. 2, p. 9-22, 2014.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Libros didácticos: Libros didácticos de Historia, identidad y experiencia cultural de los alumnos. Clío & Asociados. **La Historia Enseñada**, v. 0, p. 347-368, 2015.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SILVA, Éder Francisco da. Livro Didático de Física: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 9.; EDUCARE; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 3., 2009. **Anais... PUCPR**. p. 8595-8606. Curitiba, 2009.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; ROMANELLI, Guilherme G. L. Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares: questões a partir de estudos sobre avaliação e sobre música na escola. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**, v. 7/8, p. 261-271, 2010.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da *práxis* para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRITTI, S. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej; PENA, Selma Costa. Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas: realidades, contradições e desafios para a construção de materiais didático-pedagógicos. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Izabel; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaios sobre complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados populacionais de 1940 e 1996**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm>. Acesso em: 04 ago. 2015.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. V. 1, 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo**: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Artes Gráficas Ltda., 1990.

LOPES, Alice R.C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerf, 1999.

MARTÍNEZ, N.; VALLS, R.; PIÑEDA, F. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valencia, n. 23, 2009.

MARTINS, Alisson. **Artefato da cultura escolar ou mercadoria?** A escolha do livro didático de Física em análise. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2014.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Por uma diversidade cultural camponesa no PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 77-92.

MEDEIROS, Leonildo Servolo. Latifúndio In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Izabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da**

Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do Campo e seu significado:** o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de Educação do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas em Educação do Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Livro didático e educação do campo.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 25-51.

MST. **Dossiê MST Escola.** Documentos e Estudos 1990 – 2001. Curitiba: Iterra e Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2005.

MST. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação nº 8, jul. 1996. In: MST: **Dossiê MST Escola.** Documentos e Estudos 1990 – 2001. Curitiba: Iterra e Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2005.

MST. Boletim de Educação nº 12. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2., II ENERA. **Textos para estudo e debate.** 1. ed. São Paulo: MST, 2014.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico.** Escola Básica Municipal José Maria. Abelardo Luz, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Izabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante.** Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Escola do Campo:** espaço de disputa e de contradição. Análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Leopoldina. Tese (Doutorado) – UFSC. Orientadora: Professora Doutora Célia Regina Vendramini, Co-orientadora, Adriana D'Agostini. Florianópolis-SC, 2013.

SANTOS, Cibeli Mendes Curto dos. **O Livro Didático do Ensino Fundamental:** as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Abelardo Luz.** Produção coletiva dos educadores. Assessoria da Regar (Assoc. Rede de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho, Geração de Renda e Cidadania). Abelardo Luz, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F.

Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008a. 336 p. (Coleção Cultura, Escola e Ensino; 1)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 71-84, ago. 2008b.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **A educação do campo no Brasil**. 20 f. Curitiba, 2015. Texto impresso.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: programas de reforma agrária 1946 – 2003. Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 240 p.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500 – 1960. Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013. (A Questão Agrária, v. 8)

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição: Fundação Perseu Abramo, 2012.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do campo**: aproximações a partir do PNLD campo-2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

VIEIRA, E. A.; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Livros didáticos para as escolas do campo: um olhar sobre o programa a partir da análise dos documentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA POPULAR NA FORMAÇÃO DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Santa Maria, RS. Trabalho apresentado. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2014. v. 1. p. 1563-1584.

VIEIRA, Edilaine A.; BOROWICC, Roseli; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Textbooks for Rural Schools: Conflicts Between the Norms and the School Practices. Trabalho apresentado no 13º IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Berlim, setembro de 2015.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

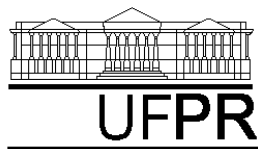
WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICES

Apêndice I - QUESTIONÁRIO APLICADO A TODAS AS EDUCADORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....155

Apêndice II – QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO.....156

Apêndice I - QUESTIONÁRIO APLICADO A TODAS AS EDUCADORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PESQUISADAS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas

Mestranda - Roseli Borowicc
 Orientadora – Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

Este questionário faz parte da pesquisa do curso de mestrado que realizo na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. A pesquisa tem como objetivo conhecer quais são os elementos que as professoras levam em conta ao escolher os livros didáticos que serão usados em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo localizadas nos assentamentos de Abelardo Luz. Esses livros são oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para tanto, peço a gentileza de responder as questões deste instrumento de pesquisa. Sua colaboração é de suma importância e agradeço a sua participação.

Informo que as contribuições recebidas serão utilizadas apenas em atividades acadêmicas, sem fins lucrativos. Informo também que a identidade dos colaboradores será preservada, a não ser nos casos em que o colaborador solicite sua identificação.

PRIMEIRA PARTE: Identificação

1. Nome completo: _____
2. Local onde mora: _____
3. Grau de Formação: _____
4. Escola em que trabalha: _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
6. Tipo de contrato: () Permanente () Temporário
7. Turma em que trabalha: _____
8. Já trabalhou em outras escolas de assentamento?
9. Sim () Quanto tempo ? _____
 Não ()
10. Houve recentemente um processo de escolha dos Livros Didáticos em sua escola?
 () Sim Foi no ano de _____
 () Não

SEGUNDA PARTE: Sobre a escolha dos livros didáticos

1. Você participou do processo de escolha dos livros didáticos que estão em uso na escola?

() Sim () Não

2. Os livros aprovados pelo PNLD estavam disponíveis para sua análise na escola?

Sim, todos () Sim, mas apenas alguns () Não ()

3. Se você participou, descreva como foi feito esse processo de escolha e como foi sua participação:

4. Que características dos livros você levou em conta para fazer suas escolhas?

5. Você conhece o Guia do Livro Didático do PNLD, elaborado por especialistas que avaliam os livros antes de serem liberados para a escolha das escolas?

Sim () Não ()

6. Se sim:

a) Você teve acesso ao guia? Sim () Não ()

b) Utilizou alguma informação contida nele para a escolha dos livros?

() Sim () Não

TERCEIRA PARTE: os livros nas aulas

1. Sua escola recebeu os livros escolhidos em primeira opção? Sim () Não ()

2. Recebeu os da segunda opção? Sim () Não ()

3. Quais dos livros didáticos recebidos você utiliza em suas aulas?

4. Como e para que você utiliza os livros (é possível assinalar várias alternativas)

a) Utiliza todos os conteúdos? ()

b) Apenas partes? ()

c) Para planejar as aulas? ()

d) Para leitura pelos alunos? ()

e) Para os alunos fazerem atividades ()

f) Acrescente outras que desejar:

5. Se você usa o livro em parte, poderia explicar quais critérios você utiliza para selecionar as partes do livro que serão trabalhadas?

6. E para excluir partes do livro?

7. Se não utiliza os livros didáticos, ou alguns deles, por que tomou essa decisão? Se utiliza apenas alguns, por favor, indique quais são os que NÃO utiliza:

8. Em sua opinião, os livros didáticos do PNLD estão adequados e atendem as necessidades de conhecimento dos alunos de sua escola? Explique os motivos que justificam sua opinião:

9. Você utiliza outros materiais no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas?

() Sim Que tipo de materiais utiliza?

() Não Poderia explicar os motivos para não usar outros materiais?

OUTRAS OBSERVAÇÕES QUE DESEJE FAZER SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS:

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Agradecemos a sua disposição em colaborar com a pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado de Roseli Borowicc, orientada pela Dra. Tânia Braga Garcia, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os questionários utilizados fornecerão informações sobre a escolha e o uso dos livros didáticos nas séries iniciais, em escolas do campo. Informamos que você poderá deixar de colaborar em qualquer momento, se assim desejar. Os telefones e *e-mails* de contato com as pesquisadoras estão indicados ao final desta página.

Por favor, assinale a alternativa que desejar, em relação à forma de referência que faremos à sua colaboração na pesquisa:

() autorizo a usar as informações que apresentei como colaborador(a), desde que minha identidade seja preservada com o uso de um pseudônimo

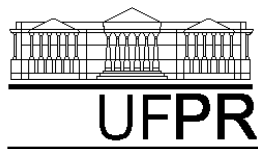
() autorizo a usar as informações que apresentei como colaborador(a), desde que elas estejam identificadas com o meu nome verdadeiro

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Apêndice II – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM
EDUCADORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas

Mestranda: Roseli Borowicc

Orientadora: Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia.

1. Perguntar sobre a participação das educadoras na escolha dos livros dos PNLDs anteriores e PNLD Campo em 2015. Semelhanças e diferenças.
2. Conversar sobre como percebem a relação entre os livros e os vários projetos e programas de educação existentes na escola, Proposta Curricular da rede municipal, PNAIC, MST.
3. Conversar sobre o que pensam sobre a existência de livros didáticos específicos para escolas do campo. Buscar entender como percebem o livro do PNLD Campo em seu trabalho. Levantar questões para saber como pensam que deveria ser o livro para as escolas do campo.